



Formare alla Ricerca Empirica in Educazione

**Atti del Convegno Nazionale del
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della
Ricerca Empirica in Educazione
a cura di *Luca Ghirotto***

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)
Luca Ghirotto (Università di Bologna)
Marcella Milana (Università di Verona)
Chiara Sità (Università di Verona)
Paolo Sorzio (Università di Trieste)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

Una premessa

Luca Ghirotto7

Didattica universitaria ed educazione degli adulti

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

Fenomenologia di una ricerca partecipata

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

Una ricerca empirica sul territorio pugliese

Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino*35

Analizzare una ricerca narrativa.

Aprire campi semantici attraverso polarità complementari

Andrea Galimberti44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

Cristina Lisimberti52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca

Luisa Pandolfi.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency

Chiara Urbani96

Didattica, programmazione, servizi educativi

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento

Alessandra Anceschi106

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine esplorativa

Davide Capperucci, Marianna Piccioli115

Insegnare ad apprendere a leggere.

Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.

Giusi Castellana, Guido Benvenuto126

Uno "sguardo pedagogico" nell'ambito della programmazione didattica

Elvia Ilaria Feola140

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

Marco Galignano148

...E il Ludo prese il vizio.

Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana

Margherita Ghetti158

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

Questioni metodologiche

Giancarlo Gola169

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine qualitativa

Immacolata Brunetti181

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

Tiziana Morgandi203

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

Un intervento di ricerca-formazione

Cristina Palmieri212

Mixed method e ricerche quantitative

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

Rosa Cera223

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE.

L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY

Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti.....230

Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione.

Un approccio critico-euristico

Chiara D'Alessio239

Per un'educazione alla giustizia.

Una ricerca empirica multi-metodo

Antonia De Vita250

Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia

Giovanna Malusà.....258

Quello che gli studenti non dicono.

Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti

Serafina Pastore269

Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti.

Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale

Alessandra Rosa, Liliana Silva279

Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica.

Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione

Sara Serbati288

Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna

Elisa Truffelli298

Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie.

Una ricerca multi-metodologica

Luisa Zinant.....308

Salute, corpo e disabilità

Emozioni in gioco.

Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica

Alessandro Bortolotti319

Playfulness.

Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità

Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin.....329

Educare attraverso la corporeità.

Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali

Rita Casadei340

La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative.

Uno studio nell'ambito della Medicina Generale

Marika D'Oria348

L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa.

Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,.....358

Lucia Zannini*358

Vissuti e rappresentazioni del DSA.

Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA

Giulia Lampugnani370

Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato.

Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova

Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan381

L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma.

Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'

Valentina Migliarini392

La valutazione degli interventi di prossimità.

Uno studio pilota

Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli,402

Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella402

Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita.

L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica

Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban*412

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

Una premessa

Luca Ghirotto

Università di Bologna

Abstract

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno Nazionale dal titolo “Formare alla Ricerca Empirica in Educazione” che si è tenuto a Bologna il 18 novembre 2016, in merito alle modalità di insegnamento e formazione alla ricerca empirica in educazione. Il convegno è stato organizzato dal Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione, coordinato da Luigina Mortari (Università di Verona) e Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna). La giornata di convegno ha previsto una prima parte in plenaria, al mattino, e il pomeriggio in sessioni parallele per la presentazione di contributi su specifici temi di ricerca con una particolare attenzione alle questioni metodologiche. Oltre 40 studiosi, ricercatrici e ricercatori italiani, hanno messo a dibattito le proprie domande di ricerca, i disegni e i protocolli di studio, hanno discusso strategie di raccolta e analisi dei dati, hanno condiviso i risultati. Questo volume raccoglie i loro lavori, componendo un'interessante ampiezza di interessi di ricerca e di riflessioni metodologiche importanti. Ciascun contributo risponde al bisogno, fondamentale, della ricerca scientifica, di essere pubblica e trasparente, di essere condivisa e, per questo, criticata, vagliata e validata. Questo volume, che mantiene il titolo del convegno può, quindi, essere preso come luogo di formazione e discussione delle competenze necessarie per condurre ricerche empiriche in educazione.

Parole chiave: atti del convegno - formazione alla ricerca - metodologia della ricerca - ricerca empirica in educazione - competenze di ricerca

This volume collects the Proceedings of the National Conference entitled "Training to Empirical Research in Education" held in Bologna on November 18th 2016. The conference was organized by the SIPED Working Group, Theories and Methods of Empirical Research in Education, coordinated by Luigina Mortari (University of Verona) and Massimiliano Tarozzi (University of Bologna). The conference included a plenary session

in the morning and parallel sessions for presenting contributions on specific research topics with a special focus on methodological issues in the afternoon. Over 40 Italian scholars have debated their research questions and protocols, discussed data collection and analysis strategies, and shared the results. This volume collects their work highlighting the breadth of research interests and important methodological considerations. Each contribution responds to the fundamental need for scientific research, to be public and transparent, to be shared and, therefore, criticized, screened and validated. This book, which keeps the same title of the conference, can therefore be taken as a place of training and discussion of the skills needed to conduct empirical research in education.

Keywords: conference proceedings - research training - research methodology - empirical research in education - research competencies

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno Nazionale dal titolo “Formare alla Ricerca Empirica in Educazione” che si è tenuto a Bologna il 18 novembre 2016, in merito alle modalità di insegnamento e formazione alla ricerca empirica in educazione. Il convegno è stato organizzato dal Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione, coordinato da Luigina Mortari (Università di Verona) e Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna). Il gruppo persegue le finalità di riflessione e disamina delle implicazioni epistemologiche e metodologiche del fare (ed essere in) ricerca empirica in ambito educativo. Il senso di aver dato inizio a questo gruppo riguarda la promozione, specie fra le giovani generazioni di studiosi, della pratica della ricerca empirica secondo una pluralità di approcci metodologici, per fondare la ricerca stessa in ambito pedagogico come sapere rigoroso.

La giornata di convegno ha previsto una prima parte in plenaria, al mattino, e il pomeriggio in sessioni parallele per la presentazione di contributi su specifici temi di ricerca con una particolare attenzione alle questioni metodologiche. Sulle problematiche della formazione alla ricerca, in particolare, si sono concentrati i saluti in apertura di Simonetta Ulivieri, Presidente SIPED, e gli interventi dei relatori invitati: Annamaria Ajello, Presidente INVALSI, Massimo Baldacci, Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Urbino, Luigi Guerra, Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna, Pietro Lucisano, Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Roma “La Sapienza”, Renata Viganò, Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Durante il pomeriggio, oltre 40 studiosi, ricercatrici e ricercatori italiani, hanno messo a dibattito le proprie domande di ricerca, i disegni e i protocolli di studio, hanno discusso strategie di raccolta e analisi dei dati, hanno condiviso i risultati. Sono i loro lavori di ricerca che abbiamo chiesto fossero pubblicati in questo volume.

L'organizzazione del convegno è stata curata da un Comitato Scientifico presieduto dai coordinatori del gruppo TMRE, Luigina Mortari e Massimiliano Tarozzi, e composto da Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca), Luca Ghirotto (Università di Bologna), Marcella Milana (Università di Verona), Chiara Sità (Università di Verona), Paolo Sorzio (Università di Trieste), Andrea Traverso (Università di Genova) e Lucia Zannini (Università Statale di Milano). Il comitato scientifico ha valutato i contributi in due occasioni: al momento della sottomissione dell'abstract di presentazione e dopo l'invio dei contributi per la pubblicazione.

Per rendere maggiormente riconoscibili le quattro sessioni del convegno e facilitare il dialogo tra i partecipanti e i relatori, i contributi sono stati raggruppati in altrettante macro-aree tematiche: ricerche inerenti alla didattica universitaria e all'educazione degli adulti; esperienze di ricerca in didattica, programmazione e servizi educativi; *mixed method* e ricerche quantitative; ricerche empiriche su salute, corpo e disabilità. Il comitato scientifico ha deciso di mantenere queste categorie nella pubblicazione e il lettore troverà i contributi, così suddivisi, in ordine alfabetico per primo autore.

Scrivo qui di seguito una breve presentazione di ciascun contributo, proponendo una collezione non per macro-aree tematiche ma secondo linee di ricerca. In questo modo il lettore potrà apprezzare la ricchezza degli interessi di ricerca raccolti intorno al Gruppo SIPED e, eventualmente, accedere con più facilità ai contributi di interesse.

Linee di ricerca

La didattica universitaria

Anna Bondioli e Donatella Savio discutono un approccio esperienziale alla didattica universitaria, con l'obiettivo di formare gli studenti a uno strumento, non direttivo, di tipo rogersiano, per la comunicazione e la ricerca in ambito educativo. Andrea Galimberti delinea il proprio contributo all'interno di un disegno di ricerca complesso che prevedeva una ricerca narrativa e una ricerca partecipata con il metodo della *Co-operative Inquiry*. Il suo target riguardava studenti universitari considerati "non tradizionali": studenti le cui famiglie di origine non hanno avuto esperienze universitarie, studenti provenienti da famiglie con basso reddito, studenti provenienti da particolari gruppi etnici minoritari, studenti adulti e studenti con disabilità. Cristina Lisimberti pone a tema la questione della formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato di area pedagogica. La ricerca richiede competenze trasversali, essendo un'attività multidimensionale e complessa, e momenti

sinergici tra teoria e pratica. L'autrice discute dati provenienti da una ampia rilevazione-mappatura rivolta a ciascun ateneo italiano presso il quale risultava attivo un dottorato di scienze umane. L'indagine offre uno spaccato, per quanto iniziale e parziale, della situazione negli atenei italiani. In sintonia con questo contributo, Katia Montalbetti problematizza il tema della formazione "alla" e "attraverso" la ricerca, discutendo una sperimentazione didattica svolta presso l'Università Cattolica di Milano. L'obiettivo era quello di rimettere in discussione prassi didattiche tradizionali optando per strategie di accompagnamento ai processi di apprendimento degli studenti co-costruite e modificabili tramite una più stretta interazione fra docente e studenti. Rosa Cera introduce il modello del *Team Based Learning* (TBL), secondo alcune prospettive epistemologiche e metodologiche. L'obiettivo del contributo è sostanziare l'insegnamento/apprendimento della "metodologia della ricerca" sull'utilizzo del TBL, come strategia di apprendimento che permette agli studenti di acquisire competenze specifiche nel campo della ricerca empirica. Serafina Pastore scrive degli esiti di un'analisi comparativa sulle principali *student survey* a livello universitario internazionale e analizza le criticità legate all'uso delle opinioni degli studenti per la valutazione della qualità didattica, illustrando in maniera propositiva il processo di costruzione di un questionario opinioni studenti.

La professionalità docente

Chiara Urbani affronta il tema della professionalità docente secondo l'approccio delle *capabilities*. La sua ricerca intendeva dimostrare come il potenziamento e l'attivazione capacitativa dell'azione contribuisca alla qualificazione permanente della professionalità del docente. Si sono così susseguite diverse fasi di ricerca che l'autrice commenta e discute nel suo contributo: la costruzione di questionari, la loro implementazione, e l'approfondimento qualitativo. Giancarlo Gola discute questioni metodologiche inerenti alla ricerca visuale. In particolare, attraverso un approfondimento comparativo su ricerche basate sui video, l'autore propone una riflessione metodologica su processi di video-analisi e il ruolo della video-annotazione per promuovere consapevolezza sull'apprendimento degli insegnanti. La prospettiva metodologica a cui la ricerca basata su video di episodi didattici si è accostata, è la *videography*, all'incrocio tra etnografia e utilizzo di strumenti visuali, attraverso la forma partecipativa delle videoregistrazioni e dell'analisi dei dati. Immacolata Brunetti riporta un'indagine qualitativa secondo l'approccio fenomenologico, che aveva l'obiettivo di comprendere quale fosse la dimensione valoriale dell'insegnante e come questa venisse espressa attraverso la pratica quotidiana, nel contesto d'aula. Cristina Palmieri illustra un percorso di ricerca-formazione con insegnanti delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie, finalizzato a individuare le condizioni che sostengono il ruolo degli insegnanti in un contesto scolastico segnato da un disagio diffuso avvertito come urgente. La ricerca si è basata sull'approccio della Clinica della Formazione, in linea con l'*Action Research*, nella sua accezione

partecipativa. Il contributo mette in luce le scelte metodologiche ed evidenzia potenzialità, limiti e criticità dell'esperienza di ricerca.

Educazione degli adulti

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica riportano una esperienza di ricerca che stanno conducendo, in collaborazione con l'associazione Centro Astalli di Trento sulle migrazioni forzate e i richiedenti asilo: l'obiettivo, in forte connessione con l'educazione degli adulti, è quello di attivare dispositivi di accoglienza, accompagnamento e cura rivolto ai richiedenti asilo. Le autrici mettono a dibattito l'impostazione partecipativa della ricerca e i risultati provvisori. Luisa Pandolfi ragiona sulle pratiche e sui significati educativi dei processi di accompagnamento all'autonomia dei *care leavers*: la fase di transizione dal sistema di tutela e protezione alla vita autonoma (definita *leaving care*) di ragazze e ragazzi che, per un periodo più o meno breve della loro vita, hanno vissuto in una comunità per minori e che, con il raggiungimento della maggiore età, concludono il loro progetto educativo nel contesto di accoglienza. L'autrice rende conto di un piano di ricerca multi-fasico: una fase descrittiva, una fase di approfondimento qualitativo, un'indagine di follow-up. Antonia De Vita condivide riflessioni metodologiche a partire da una ricerca dal titolo "*Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuovi ipotesi di convivenza*". La ricerca riguardava i processi di cambiamento e, in particolare, di apprendimento messi in atto all'interno delle comunità di pratica del movimento Campagna Bilanci di Giustizia.

Studio sui processi formativi

Antonella Nuzzaci analizza le possibilità e limiti della Tecnica dell'Incidente Critico nello studio della riflessività nei processi formativi. L'autrice commenta tre studi, condotti in tre tempi diversi che avevo l'obiettivo di esplorare a diverso livello il rapporto tra azione di formazione e riflessività. Alberto Fornasari, Gabriella Calvano e Francesco Schino riportano una ricerca esplorativa tramite questionario sull'educazione alla giustizia nel territorio pugliese, che includeva anche il punto di vista di studenti di scuole primarie e secondarie. Essi discutono le scelte metodologiche in un disegno di ricerca complesso e multifaccettato (*Concurrent Transformative Design*). Rita Casadei riflette sulla corporeità quale dispositivo metodologico per percorsi laboratoriali in università. Nucleo dei laboratori discussi è l'aderenza ai concetti chiave delle istanze pedagogiche. L'obiettivo di riaccreditare la corporeità come dimensione centrale della riflessione pedagogica e della prassi educativa si fonda sulla convinzione della necessità di una più efficace formazione alla riflessività e alla conoscenza di sé per le professioni educative e di cura. Giulia Lampugnani ha indagato come vissuti e rappresentazioni sociali degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) interagiscano con gli atteggiamenti di insegnanti e genitori nei contesti di apprendimento. La metodologia si rifà alla ricerca-

azione di tipo partecipativo. L'autrice discute, infine, un laboratorio teatrale sviluppato come strumento utile a dialogare efficacemente con bambini e adolescenti con DSA, con difficoltà linguistiche e disagio emotivo, rispettandone le esigenze.

Esperienze di ricerca in didattica

Alessandra Anceschi riporta uno studio inerente a un percorso didattico che prevedeva la produzione di artefatti musicali e/o visivi da parte di studenti di scuola secondaria di primo grado. Vengono discusse le strategie di ricerca adottate per analizzare un'azione didattica fortemente connotata dall'interdisciplinarietà. Giusi Castellana e Guido Benvenuto introducono un modello di ricerca-formazione per la promozione della lettura, la valutazione della qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica. Gli autori discutono, quindi, una ricerca condotta con metodologia mista e longitudinale. Inerente alla didattica "della voce" è il contributo di Marco Galignano: le esperienze all'interno di un percorsi di base di formazione vocale per educatori e insegnanti tratteggiano un programma di ricerca in essere e in via di ulteriore sviluppo tematico. Sulla didattica della lingua italiana, Margherita Ghetti tratteggia degli appunti di ricerca, intersecando la ludolinguistica a una ricerca ancora *in progress*.

L'organizzazione e la programmazione

In ambito dell'organizzazione scolastica, Davide Capperucci e Marianna Piccioli discutono i risultati di una ricerca tramite questionario, riconducibile al modello test/re-test. La loro ricerca aveva l'obiettivo di rilevare le soluzioni organizzative adottate dalle scuole primarie in relazione alla re-introduzione del maestro unico/prevalente e misurare il grado di soddisfazione di diverse tipologie di docenti in merito all'organizzazione del loro lavoro a seguito dei cambiamenti introdotti dal legislatore. Elvia Ilaria Feola ha indagato dal punto di vista educativo la programmazione didattica: obiettivi della sua ricerca, tramite questionario, erano quello di individuare il modello di programmazione maggiormente impiegato dai docenti, identificare i metodi e le strategie didattiche adottate all'interno della programmazione, comprendere le finalità attribuite alla valutazione e descrivere la tipologia di aggiornamento professionale fruita dai docenti.

La valutazione

Alessandra Rosa e Liliana Silva propongono alcune riflessioni su un percorso longitudinale di ricerca empirica inerente alla misurazione del "valore aggiunto", cioè il contributo della scuola ai progressi degli studenti "al netto" di fattori antecedenti ai processi di istruzione. La ricerca, che ha coinvolto studenti della scuola secondaria di primo grado, è discussa nei suoi aspetti di criticità e di implicazione formativa dei risultati. Sara Serbati riflette sulla valutazione degli interventi sociali, socio-sanitari ed educativi nella negligenza familiare. L'autrice spiega il progetto P.I.P.P.I., ricerca-formazione-intervento che si propone di sperimentare nuove azioni attraverso un approccio intensivo, integrato e comunitario alla

presa in carico delle famiglie. Si auspica, in questo, l'adozione di un modello valutativo più rispondente alle peculiarità e alle esigenze pedagogiche e trasformative del progetto in esame. Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, nella prospettiva dell'*Evidence Based Education* (EBE), discutono una ricerca condotta impiegando il *Core Set ICF-CY* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. La ricerca riportata mirava a individuare una metodologia di ricerca in campo educativo speciale che contribuisca alla costruzione e alla diffusione di forme di conoscenza affidabili in relazione alla certificazione delle competenze degli allievi con disabilità.

I servizi educativi

Tiziana Morgandi ha condotto una ricerca nei Centri per Bambini e Famiglie, con lo scopo di ampliare e approfondire la conoscenza sulla qualità delle esperienze dei bambini all'interno di quei servizi e mettere a punto un percorso pilota di ricerca-formazione. L'autrice discute il metodo che ha combinato strumenti qualitativi e le indicazioni dalla video-ricerca all'interno della prospettiva pedagogica della ricerca-formazione. Elisa Truffelli introduce una ricerca focalizzata sulle relazioni tra bambini e bambine dagli 0 ai 6 anni e di questi con gli adulti educativamente e affettivamente significativi presenti in famiglia e nei servizi educativi e scolastici secondo la prospettiva dell'educazione di genere. L'autrice pone all'attenzione possibili rilanci, in particolare la necessità di approfondimento dell'indagine secondo una logica ricorsiva tipica della ricerca educativa.

Pedagogia interculturale e giustizia sociale

Giovanna Malusà riporta l'esperienza di una ricerca a disegno misto bifasico quan->QUAL con direzione teorica qualitativa. In particolare, l'autrice discute l'assunto metodologico del *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* in un studio il cui obiettivo principale era quello di identificare un modello pedagogico per supportare percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nei contesti eterogenei della scuola secondaria di primo grado. Luisa Zinant presenta uno studio in ambito di comunicazione multimediale in pedagogia interculturale. Gli obiettivi erano comprendere se i nuovi media possano influenzare il processo di socializzazione dei figli di genitori immigrati e rintracciare e sperimentare delle pratiche educative nelle quali i nuovi media sono stati utilizzati per facilitare la relazione tra ragazzi di origine diversa. Valentina Migliarini discute una ricerca secondo l'approccio della *Grounded Theory* (GT), inserita nell'intersezione fra i concetti di 'razza' e disabilità nell'esperienza educativa dei minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo. L'autrice discute i passaggi metodologici implementati e sostiene la necessità di adottare, in ambito italiano, la *Dis/Ability Critical Race Theory*.

Il gioco

Alessandro Bortolotti descrive uno studio di caso riguardante l'attività motoria scolastica, costruito per monitorare i motivi che differenziavano i comportamenti degli allievi in diverse fasi di gioco. La ricerca presenta la prospettiva dell'*Educazione Fisica Critica*, all'interno dell'alveo teorico della *Prasseologia motoria*, una disciplina che aspira a esaminare in modo rigoroso la natura e i contributi formativi delle diverse attività fisico-motorie. Daniela Bulgarelli e Nicole Bianquin analizzano attraverso un'indagine empirica, la *Playfulness*, una dimensione primaria dell'attività ludica. La ricerca, di natura valutativa, si proponeva di esplorare l'uso ludico di giocattoli robotici, facilmente reperibili sul mercato e di costo non elevato, per valutarne il potenziale ludico e la *Playfulness* con bambini con disabilità motoria severa. Gli autori descrivono alcune criticità sul costrutto utilizzato e i limiti dello studio.

Approcci e strumenti di ricerca

Chiara D'Alessio analizza la relazione tra metodi qualitativi e quantitativi nella ricerca educativa e significa la ricerca empirica in educazione come processo di autocomprensione dell'agire educativo. L'autrice auspica un futuro approfondimento delle implicazioni che lo sviluppo del pensiero teoretico nelle scienze dell'educazione ha avuto sulle pratiche di ricerca nel tempo. Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi e Lucia Zannini discutono sull'utilizzo di un software per l'analisi dei dati all'interno di un progetto di ricerca fenomenologico-ermeneutico. I dati sono stati raccolti tramite l'osservazione etnografica, l'intervista semi-strutturata, la pratica del *collage-making* e il diario di ricerca. Le autrici presentano, in particolare, una riflessione critica relativa all'utilizzo del software NVivo, sugli aspetti positivi e le difficoltà incontrati.

Nelle scienze della salute

Marika D'Oria riporta un progetto di ricerca sulle metafore in Medicina Generale. Lo studio, di natura fenomenologica, è stato preceduto dalla revisione della letteratura e continuerà attraverso un approfondimento empirico sulle rappresentazioni di medici, infermieri e amministrativi che lavorano nella medicina di gruppo, riguardo l'uso di metafore nella loro professione. Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi, Patrizia Burra e Giuseppe Milan raccontano un progetto pilota finalizzato alla creazione e attuazioni di interventi di educazione alla salute in un gruppo di pazienti sottoposti a trapianto di fegato in età infantile. Gli autori hanno utilizzato metodi di ricerca misti con analisi statistica dell'efficacia degli interventi e analisi qualitativa di interviste semi-strutturate. Clea Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli, Marco Bassani, Anna Rita Atti e Giuseppe Pascarella, a partire dal Modello Transteorico del Cambiamento, discutono una ricerca che aveva l'obiettivo di valutazione degli effetti degli interventi di prossimità per soggetti in dipendenza da sostanze. Dal punto di vista metodologico, lo studio vuole sottolineare la

possibilità di utilizzare a fini di ricerca la notevole mole di dati che normalmente vengono raccolti per finalità cliniche. Pone al contempo in evidenza alcune questioni metodologiche meritevoli di discussione, in quanto tipiche della ricerca in ambito educativo. Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi e Paolo Biban hanno indagato il vissuto dei bambini e dei genitori che hanno avuto un'esperienza prolungata o continuativa di ricovero in Terapia Intensiva Pediatrica (TIP). Gli autori hanno condotto una ricerca qualitativa fenomenologico-ermeneutica dalla quale emerge di fondamentale importanza l'ascolto del bambino e del genitore quale strategia per far fiorire di senso la quotidianità professionale dei clinici e di coloro che "si prendono cura".

Competenze metodologiche

Come si può vedere, il volume raccoglie una interessante ampiezza di interessi di ricerca e di riflessioni metodologiche importanti. Ciascun contributo risponde al bisogno, fondamentale, della ricerca scientifica, di essere pubblica e trasparente, di essere condivisa e, per questo, criticata, vagliata e validata sia nei suoi aspetti intrinseci legati alla metodologia e alle scelte strategiche operate, sia nei suoi aspetti estrinseci, ma non per questo meno importanti, della comunicazione scientifica. Questo volume, che mantiene il titolo del convegno "Formare alla ricerca empirica in educazione" può, quindi, essere preso come luogo di formazione e discussione delle competenze necessarie per condurre ricerche empiriche in educazione. Su questa linea è un recente libro che rappresenta un controcanto interessante al tema del convegno, il volume di John W. Creswell dal titolo *"30 Essential Skills for the Qualitative Researcher"* (2016). Tra le competenze essenziali, Creswell (2016) annovera, infatti, quelle di riflessione e di ragionamento, di gestione delle emozioni difficili che emergono durante il processo di ricerca, di scrittura e di comunicazione, di conduzione di raccolta dati e di analisi rigorosa, e altre ancora. C'è una competenza che in Creswell rimane solamente adombrata ma che, credo, dovrà essere sempre più coltivata nei processi educativi volti alla formazione alla ricerca: la competenza che permette il lavoro in gruppo e il fare ricerca insieme. Lo sottolineano Clark e Sousa (2017) in un recente editoriale. Non basta, per questi autori, essere tecnicamente e metodologicamente preparati. Essere in ricerca coinvolge inevitabilmente altre persone: colleghi, supervisori, docenti, collaboratori, amministrativi. Il lavoro di ricerca, condotto bene, soprattutto se fatto in gruppo, include livelli insolitamente elevati di ascolto, pazienza ed empatia. Questi comportamenti non sono spontanei (Clark & Sousa, 2017): a prendere decisioni, ad appianare e condividere disaccordi e differenti idee di ricerca, di metodo, prospettive epistemiche, a risolvere i conflitti, a costruire fiducia e, in ultima analisi, a portare a compimento la ricerca ci si educa, ci si forma.

Ecco perché formare alla ricerca empirica è un “mestiere” per pedagogisti ed educatori: principale strumento di conduzione della ricerca empirica, sia essa qualitativa che quantitativa, è il ricercatore stesso (Ghirotto & Tarozzi, 2016). La ricerca empirica richiede competenze trasversali e differenziate (di natura organizzativa e manageriale, competenze cognitive e competenze personali). Fare ricerca ne è un allenamento ed è, allo stesso tempo, un’educazione allo/dello sguardo, a non dare per scontati i contesti nei quali si ricerca e a interrogarsi costantemente su di essi, sulle persone che li abitano. In questo senso la ricerca empirica in educazione non si configura solamente come *medium* di costruzione di nuove conoscenze, ma anche come *ethos*, postura esistenziale e professionale (Mortari, 2007) che sviluppa nel ricercatore uno stile educativo orientato alla e dalla ricerca e, quindi, diviene un potente strumento di (auto)formazione.

Riferimenti bibliografici

- Clark, A.M., & Sousa, B.J. (2017). The Five Neglected Skills All Qualitative Researchers Need. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-3. DOI: [10.1177/1609406917713418](https://doi.org/10.1177/1609406917713418).
- Creswell, J.W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: SAGE.
- Ghirotto, L. & Tarozzi, M. (2016). Introduzione alla ricerca qualitativa. Domande e metodi. In F. Crisafulli (a cura di), *E.P. Educatore professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie* (pp. 181-194). Santarcangelo di Romagna, RN: Maggioli Editore.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio¹

Università di Pavia

Abstract

Verrà presentata una pratica didattica adottata da alcuni anni all'interno del corso di Pedagogia generale C.P. dell'Università di Pavia. Tale pratica consiste nel proporre la conduzione e l'analisi di un colloquio non direttivo di tipo rogersiano, dopo aver fornito gli strumenti teorici necessari. A questo scopo vengono presentate e discusse con gli studenti indicazioni operative precise sia per la realizzazione del colloquio e della sua analisi, sia per la composizione di un dossier che renda conto di entrambe. Obiettivo principale di tale proposta è la formazione all'approccio non-direttivo come strumento di comunicazione e ricerca educativa.

Parole chiave: colloquio non direttivo – formazione alla ricerca – comunicazione efficace – didattica laboratoriale – approccio rogersiano

In this contribution a didactic practice, adopted for some years in the course of General pedagogy (advanced course) of the University of Pavia, will be presented. The practice consists in proposing to the students the conduct and the analysis of a rogersian nondirective interview, after having provided the necessary theoretical tools. For this purpose specific operative indications are presented and discussed with the students both for the realization of the interview and for its analysis. The main objective of the proposal is to train students to the non-directive approach both as a communication tool and as an educational research device.

Keywords: nondirective interview – research training – effective communication – workshop didactic – rogersian approach

¹ Anna Bondioli ha scritto i paragrafi intitolati “La proposta formativa: le ragioni di una scelta” e “Alcuni riscontri”, Donatella Savio i paragrafi intitolati “L’esperienza” e “La proposta formativa: la strutturazione del compito con gli studenti”.

L'esperienza

L'esperienza di didattica universitaria che presentiamo in questo contributo è stata svolta per un quinquennio all'interno dell'insegnamento di Pedagogia generale (corso progredito, 6 CFU) della laurea magistrale in Filosofia dell'Università di Pavia; si colloca quindi entro un curriculum di studi nel quale gli insegnamenti pedagogici svolgono un ruolo non centrale rientrando nelle discipline "affini e integrative". La proposta è consistita nel guidare gli studenti allo svolgimento di un colloquio non direttivo dopo aver fornito loro gli strumenti teorici necessari (teoria della non direttività e dell'ascolto attivo) in una serie di lezioni frontali.

Negli anni il corso è stato frequentato da studenti provenienti da diversi corsi di laurea, non solo iscritti a Filosofia ma anche a Matematica (indirizzo didattico) e, per due anni consecutivi, da studenti delle lauree magistrali in Scienze sanitarie tecniche. Negli ultimi due anni hanno seguito le lezioni solo studenti di Filosofia e di Matematica: una ventina nel 2014-15, una dozzina nel 2015-2016. Si caratterizza dunque per il pubblico misto cui si rivolge e per il numero contenuto di studenti, comunque in linea con i corsi della laurea magistrale di Filosofia di Pavia. Per quanto riguarda il primo aspetto va notato che gli studenti di Matematica che, fin dall'inizio, hanno partecipato, erano stati indirizzati a questo insegnamento in quanto gli obiettivi e i contenuti del corso, così come espressi nel syllabus, lo configuravano come un possibile arricchimento pedagogico-didattico per studenti la cui vocazione era l'insegnamento; la maggior parte degli studenti di Filosofia era interessato alla frequenza in quanto orientati a svolgere una tesi in pedagogia di tipo empirico. Si può dunque notare una certa difformità di aspettative e di interessi delle due tipologie di destinatari, fattore questo di potenziale criticità ma anche di possibile reciproco arricchimento. Per quanto riguarda invece la numerosità, la taglia del gruppo contenuta ha costituito un elemento sicuramente favorevole consentendo di svolgere il corso in forma seminariale e laboratoriale.

La durata del corso è variata negli anni dalle 30 alle 36 ore, delle quali 12 dedicate, come vedremo, ad esercitazioni laboratoriali.

La proposta formativa: le ragioni di una scelta

Nelle professioni educative, ma anche in quelle nelle quali è la cura la finalità principale (cfr. Mortari, 2006, 2015), la dimensione relazionale, pur se riconosciuta come di base e importante, raramente, nell'ambito della formazione iniziale, è fatta oggetto di apprendimento diretto tramite l'esercizio di pratiche adeguate e la riflessione sulle stesse. L'approccio rogersiano alla comunicazione (Rogers, 1951; Rogers e Kinget, 1965; Lumbelli,

1972, 1974, 1981) risulta, da questo punto di vista, particolarmente significativa per una serie di motivi:

- A. il framework di riferimento – la psicologia umanistica –, contro ogni forma di determinismo, considera l'essere umano come capace di autorealizzazione e di scelta, idea questa che ben si sposa con quella di educazione come “libertà nell'apprendimento”, che vede l'educatore/insegnante come facilitatore di un processo di crescita – intellettuale e sociale – finalizzato a “imparare ad imparare” (Rogers, 1969).
- B. Il ruolo di facilitatore si sostanzia nella forma dell'ascolto attivo (cfr. Gordon, 1974), un ascolto che richiede una particolare postura relazionale basata su atteggiamenti genuini di accettazione incondizionata, empatia e congruenza, una proposta comunicativa del tutto coerente con la finalità educativa di sostegno all'autorealizzazione, all'assunzione di consapevolezza, alla riflessività che pone l'accoglimento dell'altro come condizione e garanzia di possibilità di crescita. La tecnica del rispecchiamento, che è alla base dell'ascolto attivo, si basa infatti sull'idea che l'autoconsapevolezza può essere raggiunta più facilmente quando le proprie idee, le proprie convinzioni, percezioni ed emozioni sono viste attraverso gli occhi di un'altra persona che empaticamente li ripropone all'interlocutore entro un quadro di accettazione ed empatia.
- C. Il rispecchiamento è una pratica comunicativa molto lontana dall'ordinario, una pratica che, pur richiedendo a monte la garanzia di un atteggiamento effettivamente rispettoso, accogliente e comprensivo, prevede apprendimento e training oltre alla possibilità di un continuo feed-back basato sulle risposte offerte dall'interlocutore (Lumbelli, 1974).
- D. L'approccio è fenomenologico. Ciò che viene “ascoltato” sono i “vissuti”, l'esperienza dell'altro così come egli la esprime e come la si comprende. Ciò comporta una postura relazionale peculiare fondata sulla epoché rispetto a categorie e schemi interpretativi normativi o propri, un'apertura e un'“attenzione allocentrica” (Mortari, 2006, p. 125).

Per le ragioni sopraindicate, il fatto cioè che tecnica non direttiva abbia una irrinunciabile aspirazione formativa, la pratica dell'ascolto attivo risulta particolarmente significativo per la formazione alle professioni educative e di cura. Pensiamo dunque che le tecniche che lo caratterizzano e la cornice teorica che le supportano, possano essere, con buona ragione, considerate competenze e conoscenze cui avviare gli studenti nella loro formazione iniziale universitaria.

Vi è un ulteriore motivo che individua l'ascolto attivo come significativo non solo per la formazione nelle professioni educative e di cura ma, più in generale, per la formazione

nelle discipline umanistiche. Il colloquio di stampo rogersiano costituisce una metodologia di ricerca essenziale per gli studi qualitativi nell'ambito delle scienze umane. Lo stesso Rogers ne esplicita le ragioni in un articolo del 1945, nel quale suggerisce l'utilizzo del colloquio non direttivo nella ricerca quando si tratta di sondare i "vissuti", le immagini, gli atteggiamenti, le opinioni degli individui intorno a certi fenomeni, tematiche, oggetti, per esplorare le variegate dimensioni della soggettività. La non direttività rogersiana trova quindi corrispondenza, quanto a principi di fondo, con la ricerca di indirizzo fenomenologico (cfr. Mortari, 2007). Non va comunque dimenticato che l'approccio non direttivo applicato all'ambito della ricerca si intreccia fortemente con quello formativo e che, quindi, l'esperienza del colloquio ben si sposa con indagini qualitative che mirano a far emergere le diverse "voci" dei partecipanti a un'impresa educativa, allo scopo di elaborare e co-costruire significati comuni e un'identità professionale condivisa.

La proposta formativa: la strutturazione del compito con gli studenti

La proposta formativa rivolta agli studenti prevede un duplice compito: realizzare un colloquio non direttivo di stampo rogersiano con un interlocutore che sia coinvolto o abbia esperienza di una relazione educativa o d'aiuto a carattere istituzionale (un insegnante, uno studente, un operatore sanitario, ecc.); stendere un dossier che presenti e analizzi l'esperienza del colloquio.

Per preparare e sostenere gli studenti alla realizzazione del compito, il corso è scandito in tre momenti principali che prevedono la messa a disposizione di strumenti teorici e metodologici per realizzare il colloquio e il dossier, ma anche esercitazioni a partire dagli strumenti forniti.

Preparare al colloquio

In primo luogo viene chiarito agli studenti che il compito risponde a due obiettivi formativi intrecciati. Da un lato ci si propone di formare alla comunicazione non direttiva, e su questo piano il compito consiste nel mettersi alla prova in prima persona come comunicatori non direttivi per riflettere poi su di sé, sulle proprie modalità comunicative. Dall'altro, l'obiettivo è la formazione alla ricerca educativa e da questo punto di vista il compito si struttura come la realizzazione di un'indagine attorno a un'ipotesi metodologica tratta dalla teoria: se la comunicazione nel colloquio risponderà ai criteri della non direttività allora sarà possibile reperire informazioni autentiche sui contenuti mentali dell'interlocutore, e quindi sarà plausibile condurre un'analisi di tali contenuti in una prospettiva di ricerca fenomenologica, proponendo considerazioni attendibili rispetto ad essi. In sostanza i piani su cui si intende promuovere la formazione alla ricerca sono due: quello della realizzazione di un percorso per definire, mettere alla prova e verificare la

qualità di un intervento comunicativo non-direttivo, nonché quello, conseguente, della raccolta delle comunicazioni libere degli interlocutori per condurre un'analisi e trarre alcune conclusioni su di essi.

Su queste basi, si propone agli studenti un passaggio dalla teoria alle categorie comportamentali. Partendo dagli sfondi teorici si individuano le caratteristiche di un atteggiamento relazionale “non direttivo” e si delineano 11 strategie comunicative congruenti (Mignosi, 2001)². Questo passaggio risponde pienamente al duplice obiettivo formativo: operazionalizzando la “non direttività” e declinandola in comportamenti comunicativi precisi, da una parte si forniscono orientamenti specifici per formarsi come comunicatori non direttivi, dall'altra si mostra il ruolo che la teoria può avere nella definizione di interventi a carattere formativo, come è appunto anche quello non-direttivo, in un'ottica di indagine.

Con un passo ulteriore, si pianificano le strategie metodologiche per una realizzazione efficace del colloquio, con la partecipazione attiva degli studenti: si decide il tipo di interlocutore (insegnante, studente ecc.), si individuano indicazioni dettagliate su come realizzare il primo contatto, si discute sulle caratteristiche del *setting*, si definisce precisamente l'*incipit*, cioè quel “primo stimolo, che sollecita determinate informazioni lasciando l' ‘informatore’ libero di pianificare il suo discorso, come la sua competenza verbale gli consente” (Lumbelli, 1990 p. 11)³.

Preparare alla stesura del dossier

Una volta messi in grado gli studenti di realizzare il colloquio, si forniscono indicazioni ed esempi per preparare i dati in vista della stesura del dossier, in particolare riguardo alla descrizione del *setting* e alla trascrizione del colloquio stesso a partire dall'audio-registrazione.

Si procede quindi proponendo indicazioni ed esempi per condurre l'analisi dei dati, che si sviluppa in due direzioni: autoanalisi della “non direttività” dell'intervistatore; analisi tematica di quanto espresso dall'interlocutore.

Riguardo all'autoanalisi, si propone agli studenti un passaggio che porta ad utilizzare come categorie di analisi le categorie comportamentali derivate dalla teoria e prese a

² Il riferimento è agli 11 tipi di rispecchiamento descritti da Mignosi (2001): ripresa ad eco; rispecchiamento selettivo; riflesso del sentimento; riformulazione; riepilogo; conclusione frase lasciata in sospeso; domanda aperta; domanda di chiarimento/approfondimento; manifestazione empatia; manifestazione di interesse e accettazione; riferimenti a un sapere comune.

³ Ecco un esempio di incipit: “Come ti/le ho anticipato, sto frequentando un corso di Pedagogia all'Università per il quale, come esercitazione, mi viene chiesto realizzare un colloquio in cui la persona coinvolta possa raccontare il più liberamente possibile la sua esperienza personale riguardo a un qualche aspetto della sua vita. In questo caso ti/le chiedo di raccontare, partendo da dove vuoi/vuole, la tua/sua esperienza personale come studente universitario appena iscritto”.

riferimento per realizzare il colloquio. Si tratta di una proposta che tocca uno snodo metodologico rilevante del fare ricerca, e dunque fondamentale per la formazione alla ricerca, cioè appunto la derivazione dalla teoria di categorie comportamentali che orientano l'intervento e funzionano poi come strumento per analizzare la sua aderenza all'orientamento definito. Più precisamente si fornisce come strumento d'analisi una sorta di diagramma di flusso: considerare uno alla volta ogni proprio intervento; stabilire se è "direttivo" o "non direttivo"; se è "non direttivo", stabilire di quale tipo di rispecchiamento si tratta facendo riferimento alla tipologia di Mignosi (2001) (cfr. nota 2). Si danno, quindi, indicazioni ed esempi per approfondire l'analisi, tra cui il conteggio dei diversi tipi di rispecchiamento utilizzati, per arrivare poi a elaborare un breve commento provando a rispondere ad alcune domande-guida: un passaggio dal quantitativo al qualitativo che di nuovo propone uno snodo importante per la formazione alla ricerca. Di più. Con quest'insieme di passaggi e strumenti, l'autoanalisi si configura come momento cruciale per il duplice intento formativo: permette ad ogni studente di analizzare la qualità della propria "non direttività" e quindi di formarsi ad essa attraverso un processo di auto-valutazione, ma anche di verificare l'ipotesi che fonda il compito inteso come indagine, e cioè di verificare se si è stati comunicatori non direttivi e quindi se e quanto espresso dall'interlocutore può essere considerato manifestazione autentica dei suoi contenuti mentali.

Riguardo all'analisi tematica, si forniscono agli studenti indicazioni per individuare e descrivere i contenuti espressi dall'interlocutore. Si tratta di indicazioni piuttosto dettagliate, sviluppate anche come domande guida per affrontare analiticamente il testo prodotto con la trascrizione del colloquio, che rispondono principalmente all'intento di mostrare come si può procedere per trattare dati qualitativi in un'ottica di ricerca educativa⁴. Un riferimento centrale in questa direzione è l'elaborazione di etichette concettuali (Mortari, 2007) che permettano di identificare con una certa precisione le tematiche toccate dall'interlocutore per analizzare loro eventuali connessioni, ricorrenze, ecc.

⁴ Indicazioni per l'analisi tematica: leggere il protocollo dell'intervista più volte sottolineando/evidenziando con un certo colore la parte (parole, frasi o paragrafi) che corrisponde a una certa unità di significato/tematica; elaborare una "etichetta concettuale" attribuendo così un nome a ogni tematica incontrata (ad es. per l'insegnante "rapporto con i colleghi", per il genitore "rapporto con il coniuge"); ogni volta che si incontra una nuova tematica sottolineare/evidenziare con colore diverso; ogni volta che si incontra una tematica già incontrata si sottolinea con il colore già utilizzato per quella tematica; per ogni tematica si riassume quanto detto nei vari punti dell'intervista riprendendo e eventualmente commentando i passaggi ritenuti più salienti.

Domande-guida per individuare le tematiche: di che cosa si sta parlando qui? Qual è il tema affrontato? Ad es: la propria esperienza di: studente al primo/ultimo anno di Università ; di insegnante; in relazione al passato/presente/futuro? In riferimento a certi interlocutori (insegnanti, familiari, compagni, ecc.)? Quali gli eventuali sottotemi, di tali tematiche?

Esercitazioni in aula

In coda al corso, alcuni studenti che hanno già avuto modo di realizzare il colloquio mettono a disposizione la sua trascrizione per un lavoro in aula guidato dai docenti. Tale lavoro, facendo riferimento agli strumenti e indicazioni precedentemente definiti, verte sulle tre parti in cui si articola il dossier: descrizione dei contatti preliminari con l'interlocutore e del setting; analisi condivisa degli interventi dello studente nel colloquio; analisi condivisa dei temi toccati dagli interlocutori.

Riguardo alla valutazione del dossier in sede d'esame, va precisato che non viene considerata la qualità della non-direttività dello studente nella conduzione del colloquio, ma piuttosto la qualità dell'auto-analisi dell'intervento non-direttivo, dell'auto-riflessione sulla proprio rapporto con l'atteggiamento relazionale e la tecnica non-direttiva, dell'analisi e descrizione dei contenuti espressi dall'interlocutore.

Alcuni riscontri

Abbiamo inviato agli studenti che hanno frequentato il corso negli ultimi due anni (2014/15 e 2015/16) un questionario anonimo a risposte chiuse⁵ da compilarsi online. Il questionario constava di tre domande:

1. In termini complessivi, indica, secondo la tua percezione, quali sono gli obiettivi formativi di fondo del corso di Pedagogia generale c.p. cui hai partecipato (per ognuno indica un punteggio da 1 a 5).
2. Dal punto di vista formativo quali competenze, a tuo avviso, sono state stimulate dal corso di Pedagogia generale c.p. cui ha partecipato? (per ognuna indica un punteggio da 1 a 5) .
3. Quali parti del corso ti sono sembrate maggiormente formative? (per ognuna indica un punteggio da 1 a 5).

Sono ritornati compilati 13 questionari (su 30 inviati). Ecco i risultati⁶.

Tabella 1 - Risultati delle risposte alla domanda 1

Domanda 1	
Formazione a un ruolo di docente riflessivo	4,07
Formazione all'ascolto e al dialogo	4,60
Formazione alla ricerca	3,15

⁵ Le risposte chiuse proposte per le diverse domande sono quelle elencate nella Tabella 1.

⁶ L'indice presentato nella seconda colonna è una media (rapporto tra la somma dei punteggi singoli e il numero dei rispondenti).

Tabella 2 - Risultati delle risposte alla domanda 2

Domanda 2	
Competenze comunicative in ambito relazionale	4,76
Competenze comunicative utili specificatamente in ambito educativo/formativo	4,61
Competenze comunicative utili a cogliere opinioni e vissuti	4,69
Competenze di analisi di dati qualitativi	3,84
Competenze autoriflessive	4,23

Tabella 3 - Risultati delle risposte alla domanda 3

Domanda 3	
Presentazione degli sfondi teorici di riferimento	4,38
Svolgimento del colloquio	4,50
Analisi del colloquio	4,60
Stesura del dossier	4,46

Tenendo conto che il punteggio massimo possibile è 5, la tabella n. 1 mostra, entro un contesto di valutazioni tendenzialmente positive, che la “formazione all’ascolto e al dialogo” risulta l’aspetto più apprezzato (valore medio 4,6), seguito da quello relativo alla “formazione a un ruolo di docente riflessivo” (valore medio 4,07) mentre la “formazione alla ricerca” riceve una valutazione mediamente più bassa seppure sufficiente (valore medio 3,15). Si può ipotizzare che la formazione alla ricerca sia stata sentita come l’avvio a una competenza di livello elevato cui solo molto limitatamente si può essere formati nell’ambito di un insegnamento di un corso di laurea e, comunque, come secondaria rispetto ad esigenze personali e professionali di comunicazione efficace.

I valori per la domanda 2 confermano questa ipotesi. Le competenze comunicative, sia in ambito genericamente relazionale, sia relative a un ascolto in grado di cogliere opinioni e vissuti, sia riferite all’ambito specificatamente educativo, ricevono punteggi molto elevati, rispettivamente 4,76, 4,69 e 4,61. Anche le competenze autoriflessive, che sono state sollecitate dall’analisi della conduzione del colloquio, mostrano un valore superiore al 4 (valore medio 4,23) mentre quelle relative all’analisi dei dati, che si riferiscono in particolare alla capacità di leggere e interpretare quanto espresso dagli intervistati tramite l’analisi tematica, sono percepite come meno acquisite. Non è un caso, visto che sia nella parte dedicata alla lettura dei testi sia in quella più operativa, dell’analisi dei dati, intesa nel senso sopra indicato, è stato dedicato un solo incontro di lezione.

L’ultima domanda chiedeva un apprezzamento del valore formativo del corso nelle sue diverse articolazioni. Tutte appaiono valutate molto positivamente.

Possiamo dunque concludere che, pur nella esiguità del tempo dedicato all'insegnamento del corso, quest'ultimo è stato percepito dagli studenti frequentanti come utile e coinvolgente sul piano formativo e umano, considerato il fatto che il punteggio maggiore va alle competenze comunicative in ambito relazionale (valore medio 4,76).

Riferimenti bibliografici

- Gordon, T. (1974). *Insegnanti efficaci*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1991.
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (1990). Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale. *Scuola e Città*, 8-18.
- Mignosi, E. (2001). *La scuola dell'infanzia di Palermo. Lo sfondo ecologico e la voce dell'insegnante*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
- Rogers, C.R. (1945). The non-directive method as a technique for social research, *American Journal of Sociology*, 279-283.
- Rogers, C.R. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1970.
- Rogers, C.R. (1969). *Libertà nell'apprendimento*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1969.
- Rogers, C.R. & Kinget, M.G. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Trad. it. Torino: Boringhieri, 1970.

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

Fenomenologia di una ricerca partecipata

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica

Università di Verona

Abstract

Il contributo trae origine dalla Ricerca Formazione Partecipata “Conessioni. Costruzione di un dispositivo multisituato di accoglienza, accompagnamento e cura rivolto ai richiedenti asilo”, che stiamo conducendo in collaborazione con l’associazione Centro Astalli di Trento. Nella prima parte, contestualizzeremo la ricerca dal punto di vista teorico e argomenteremo la sua significatività in relazione al panorama degli studi pedagogici sulle migrazioni forzate. Quindi entreremo nel merito dell’impostazione metodologica, mettendo a fuoco domande della ricerca, obiettivi, tecniche di raccolta dei dati e risultati provvisori. In conclusione proporremo una riflessione sulle criticità e le complessità della ricerca, a partire dai temi del coinvolgimento dei partecipanti e della prospettiva etica che abbiamo adottato.

Parole chiave: Ricerca partecipata – formazione-ricerca – richiedenti asilo – dispositivo multisituato di cura

The contribution draws on the Participatory Research Training “Connections. Building a multi-situated setting of host, care and support for asylum seekers” we are conducting in collaboration with the association “Astalli Center” of Trento. In the first section, we contextualize the research from a theoretical point of view and discuss its significance in relation to the landscape of pedagogical studies on forced migration. Then, we address the methodological setting by focusing on research questions, objectives, data collection techniques and provisional results. In conclusion, we suggest a reflection on some critical and complex research issues by starting with topics concerning the participants’ involvement and the ethical perspective that we have adopted.

Keywords: participatory research - training-research - asylum seekers – care multi-situated setting

Introduzione: significatività e applicabilità della ricerca

“Conessioni. Costruzione di un dispositivo multisituato di accoglienza, cura e accompagnamento rivolto ai richiedenti asilo” è la Ricerca Formazione Partecipata che stiamo conducendo in collaborazione con il Centro Astalli di Trento¹. Si tratta di un’associazione che, dal 2005, si occupa dell’accoglienza di richiedenti asilo, titolari di protezione internazionale ed umanitaria nel contesto trentino, in collaborazione con altri nodi italiani (Roma, Vicenza, Palermo e Catania) e internazionali del Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati (JRS). La ricerca è stata avviata a dicembre del 2015, su richiesta dei responsabili del centro, a partire dal riscontro di alcuni limiti nei percorsi di accoglienza in atto, soprattutto in relazione all’accompagnamento psicologico dei richiedenti asilo. La ricerca si situa in un ambito di rilevante interesse sociale, in relazione al quale non si registra, fatte alcune eccezioni (Catarci, 2011), un interesse sistematico da parte delle scienze pedagogiche e che è messo a dura prova dalla mancanza di strumenti rispetto alla presenza sul territorio italiano di flussi di richiedenti asilo in costante aumento.

Secondo il rapporto annuale Global Trends dell’UNHCR, infatti, le migrazioni forzate hanno raggiunto livelli senza precedenti negli ultimi cinque anni. In particolare, nel corso del 2015, 65.3 milioni di persone sono state costrette a lasciare il loro paese a causa di guerre e persecuzioni. Si tratta del numero più alto mai registrato e corrisponde ad un abitante del mondo su 113. Il numero complessivo comprende anche 3.2 milioni di persone che, alla fine del 2015, erano in attesa di una decisione sulla loro richiesta d’asilo in paesi industrializzati. In questi paesi, infatti, il 2015 è stato un anno record per l’aumento delle richieste di asilo, che hanno raggiunto i 2 milioni (UNHCR, 2016). In Italia nel 2015 le domande sono state 83.245, il 31% in più rispetto a quelle del 2014 (EUROSTAT, 2016). A fronte di queste cifre, si registra una diminuzione della capacità dei paesi europei di rispondere al bisogno di protezione. In Italia, ad esempio, il tasso di riconoscimento delle richieste di asilo nel 2015 si è attestato appena al 42% (ibidem).

Questo scenario chiama in causa la responsabilità sociale e politica della ricerca e richiede di mettere in atto dei percorsi orientati a rafforzare la capacità degli enti del territorio di predisporre risposte efficaci per l’accoglienza e l’accompagnamento dei richiedenti asilo, dei titolari di protezione umanitaria ed internazionale. In particolare, “Conessioni” mira all’attivazione di un dispositivo multisituato di accoglienza, accompagnamento e cura rivolto ai richiedenti asilo, rispondendo ad obiettivi sia di natura conoscitiva che applicativa. Inoltre, presenta un alto potenziale di replicabilità, a partire dalle reti in cui è inserito il Centro Astalli di Trento.

¹ Per informazioni: Dipartimento di Scienze Umane rosanna.cima@univr.it; Centro Astalli Trento coordinamento@centroastallitrento.it.

Constesualizzazione teorica

“Conessioni” ha una forte caratterizzazione interdisciplinare e multireferenziale, che mette in dialogo gli apporti di differenti discipline (pedagogia, antropologia, sociologia, etnografia) e prospettive teoriche molteplici: la pedagogia critica, il pensiero decoloniale, l’approccio fenomenologico-ermeneutico, la teoria e la pratica femminista. Da questi punti di vista teorici ricaviamo due orientamenti di ricerca fondamentali:

1. l’attenzione alla comprensione dell’esperienza, attraverso l’emersione dei significati che essa assume per tutti i soggetti implicati e l’identificazione di assi tematiche e problematiche trasversali;
2. l’attivazione di processi partecipativi ed emancipativi che coinvolgono soggetti e comunità, a partire dallo smascheramento delle asimmetrie di potere insite nell’incontro con l’altro e il riconoscimento dei molteplici posizionamenti al loro interno.

In questa direzione, dal punto di vista metodologico, le nostre fonti di ispirazione sono le prospettive partecipative, collaborative e incarnate (Fals Borda, 1979; Lawless 1991, 2000; Barbier, 2007; Baldacci 2001; Mortari 2003, 2009; Esteban, 2004; Lassiter, 2005; Michelini, 2013; Muraca, Cima e Alga, 2014; Cima e Alga, 2016).

Metodologia della ricerca

In vista del raggiungimento degli obiettivi conoscitivi e applicativi, “Conessioni” ha attivato un complesso percorso di Ricerca Formazione Partecipata della durata prevista di tre anni. Tale approccio, infatti, è particolarmente appropriato per promuovere processi di costruzione della conoscenza a partire dal radicamento nei problemi sociali e formativi concreti e dal coinvolgimento emancipativo degli attori implicati.

Più nel dettaglio, la Ricerca Formazione Partecipata permette di:

- focalizzare l’attenzione sull’efficacia, tramite la messa a punto di azioni volte al superamento degli elementi di criticità;
- generare partecipazione a più livelli, mediante la creazione di una comunità di ricerca che comprende coordinatori, professioniste, utenti degli enti e ricercatrici accademiche;
- comprendere la realtà per trasformarla, attraverso l’impegno a riformulare le relazioni asimmetriche tra i soggetti che partecipano alla ricerca;
- promuovere nei professionisti una formazione riflessiva, la maturazione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze, la capacità di pensare *in azione*, *sull’azione* e *sull’azione-possibile*;

- prendere in esame i contesti complessi e l'azione organizzativa per attribuire senso, attivare modificazioni e implementare *setting* di cura;
- risolvere problemi contingenti, reali ed inediti, dando vita allo stesso tempo a modelli trasferibili in contesti diversi;
- valorizzare e mettere in relazione prospettive disciplinari, punti di vista e saperi professionali diversi, ricercando una lingua scientifica poliglotta;
- contemplare i paradigmi di sensibilità ed intelligibilità propri dei differenti sistemi culturali presenti nel contesto coinvolto dal processo della ricerca, attraverso un approccio multireferenziale (Fals Borda, 1979; Lawless 1991, 2000; Barbier, 2007; Baldacci 2001; Mortari 2003, 2009; Esteban, 2004; Lassiter, 2005; Michelini, 2013; Muraca, Cima e Alga, 2014; Cima e Alga, 2016).

La complessità del disegno di “Conessioni” è data soprattutto dal profondo legame tra formazione e ricerca partecipata. La creazione di un ponte tra questi due ambiti richiede una riflessione costante su quale metodo di ricerca e che modello formativo incarnare, quali posizioni attribuire all'equipe di ricerca, ai professionisti e agli utenti del servizio. In questo senso, un primo importante passaggio ha implicato rinegoziare con la committenza l'originaria richiesta di formazione (arginare il burnout degli operatori; fornire contenuti sulle culture altre per affrontare meglio la relazione con i migranti) in direzione ad un setting che fosse anche di ricerca partecipata e dunque di studio e condivisione di pratiche generative di azioni all'interno del contesto.

Nella fase attuale, vengono realizzate attività di ricerca e di formazione che coinvolgono – sia congiuntamente, sia in sedi separate – i richiedenti asilo, i professionisti (assistenti sociali, psicologi, educatori, operatori legali), e i coordinatori dell'associazione Centro Astalli di Trento. In particolare:

- incontri settimanali di due gruppi di discussione, composti rispettivamente da dieci uomini richiedenti asilo e dieci donne richiedenti, più a turno due operatori di Astalli per ciascun gruppo. I gruppi di discussione sono coordinati da ricercatrici dell'Università di Verona e da mediatori linguistico-culturali;
- incontri mensili di ricerca-formazione rivolti a dieci professionisti (assistenti sociali, psicologhe, educatori, operatori legali) del centro Astalli;
- momenti bimensili di ricerca-formazione, che coinvolgono specificatamente le psicologhe;
- riunioni di ricerca-formazione con i coordinatori e il supervisore.

In questo quadro, l'elemento metodologicamente più originale – anche per il tipo di impegno che esige –, l'autentico “cuore pulsante” di tutto l'impianto della ricerca sono i gruppi di discussione: gli incontri settimanali che coinvolgono richiedenti asilo e professionisti del Centro Astalli. Si tratta di luoghi intermedi tra gli spazi dove vivono gli ospiti e i servizi, in cui abitare un quotidiano diverso, non regolato da orari fissi, conviviale, contesti preposti alla presa di parola, in cui nominare ed affrontare le criticità della vita di ogni giorno. I gruppi di discussione valorizzano le esperienze e i saperi dei richiedenti asilo che, non soltanto “ospiti” o “utenti/pazienti” di un servizio, vengono riconosciuti come “esperti informali” delle loro storie e culture di origine, dei processi migratori e, soprattutto, del “quotidiano” del sistema di accoglienza in Italia. In questo senso, i gruppi di discussione attivano processi di coscientizzazione, che riequilibrano l'autorità della parola e modificano i ruoli ordinari nella relazione educativa e di cura: i richiedenti asilo sono nelle condizioni di esprimere i propri punti di vista e i professionisti sono stimolati a prendere in conto altre pratiche di accoglienza, accompagnamento e sostegno.

Orizzonti e obiettivi della ricerca

L'orizzonte è una parola che richiama lo spazio. Mentre si attraversano gli spazi della ricerca l'orizzonte si trasforma. In questo senso noi intendiamo gli obiettivi che si delineano “cammin facendo”. Nella ricerca si tende alla costruzione di un dispositivo multisituato di accoglienza, cura e accompagnamento rivolto ai richiedenti asilo. Il dispositivo è un apparato di lavoro strutturato dalla compresenza di professionisti, mediatori culturali, esperti informali, ospiti. Al suo interno sono presenti più discipline (pedagogia, antropologia, etnoclinica), più lingue (l'italiano, le lingue parlate dai mediatori linguistici culturali, dagli esperti informali e dai richiedenti asilo) e differenti modelli interpretativi di un dato problema (Cima, 2014).

In questo strumento si innesta la dimensione multisituata (Marcus, 2013), con l'obiettivo di restituire la complessità del fenomeno richiedenti asilo, attraverso una comprensione delle vicende dei singoli soggetti all'interno di spazi sociali articolati, al crocevia tra fattori macrostrutturali (le politiche migratorie, gli squilibri economici globali, le guerre etc) e microstrutturali (le istanze personali, familiari, ecc.).

In particolare, l'adozione di una prospettiva multisituata produce implicazioni su molteplici piani:

- geografico: richiede di prendere in considerazione i molteplici luoghi rispetto ai quali i soggetti della cura sono implicati;
- ermeneutico: interroga le categorie con cui si identifica l'altro e i suoi bisogni;
- diagnostico: spinge a mettere in discussione e ad integrare gli apparati diagnostici occidentali con eziologie proprie di lingue, culture e mondi simbolici diversi;

- educativo e terapeutico: stimola l'attivazione di processi di cura complessi che attingono a risorse relazionali, spirituali, culturali molteplici.

Domande della ricerca

Nel corso del primo anno, la Ricerca Formazione Partecipata è stata orientata a leggere insieme ad ospiti e professionisti i punti di forza e le criticità dell'associazione Centro Astalli nei percorsi di accompagnamento, in relazione ai temi dell'abitare, del lavoro, della formazione, della mobilità, della salute, della socialità dei richiedenti asilo e del funzionamento complessivo dell'associazione. Un'attenzione particolare è stata dedicata a rintracciare e prevenire le espressioni di:

- *vittimizzazione secondaria*. Impercettibile, ma agente attraverso sistemi di gestione, normative e stereotipi culturali, la vittimizzazione secondaria è un processo che coinvolge sia gli utenti che i professionisti. Si manifesta “nelle ulteriori conseguenze psicologiche negative che la vittima subisce”, (Rossi, 2005, p. 417), aggiungendo alla sofferenza altra sofferenza. Normalmente si considera che la vittimizzazione secondaria riguardi solo l'utente, il soggetto più fragile, in realtà, essa colpisce anche i professionisti, agisce cioè come uno specchio, riflettendo in quest'ultimi immagini contrapposte di vulnerabilità e insufficienza o, al contrario, onnipotenza e abuso di potere. Questi atteggiamenti possono produrre *burnout*.
- *abuso teorico*. Agisce negli strumenti educativi e terapeutici di ascolto, conoscenza e analisi, nelle teorie che guidano lo sguardo dei professionisti nel decodificare l'altro. Conduce a costruire delle “identità” con specifiche caratteristiche, specialmente in presenza di differenze linguistiche e culturali significative, esercitando un'influenza determinante su individui, gruppi e sull'ambiente sociale (Sironi, 2007).

Tecniche di raccolta dei dati

Negli incontri di formazione e ricerca, lo strumento principale di raccolta dei dati è la partecipazione osservante (Tedlock, 1991), intensa come simultaneo impegno di osservazione ed esperienza, che pone l'accento sulla co-partecipazione e la costruzione dialogica della conoscenza (ibidem). Dal sapere antropologico, inoltre, abbiamo ripreso il diario etnografico, ripensandolo come diario condiviso tra equipe accademica e professionisti di Astalli. Per ciascun incontro, infine, viene effettuata l'audioregistrazione e la documentazione fotografica.

Risultati parziali

Nella fase attuale, “Connessioni” ha messo in luce alcuni punti di forza e criticità in relazione ai temi dell'abitare, del lavoro, della formazione, della mobilità, della salute, della socialità dei richiedenti asilo e del funzionamento dell'associazione Centro Astalli. In

questa sede, ci limitiamo a prendere in considerazione solamente due elementi significativi:

- lo scarto individuato da uomini e donne richiedenti asilo tra “quotidiano” e “vita normale”. “Qui non puoi avere una vita normale” è infatti una frase che ricorre nelle conversazioni con persone in attesa dell’asilo. Laddove, infatti, dovrebbe risiedere una corrispondenza, nel sistema di accoglienza perdura uno stato di eccezione (Agamben 2003).
- Le contraddizioni e i dilemmi espressi dalle professioniste in merito ad essere educatrici da un lato e dall’altro di dover esercitare azioni di controllo.

Dall’inizio della ricerca, inoltre, i gruppi di discussione si sono andati qualificando come contesti attraversati da legami significativi e investiti di una forte carica affettiva; spazi di riflessione condivisa sull’esperienza, in cui distanziarsi ed osservare i frammenti di un vissuto spesso convulsivo e schiacciante; e luoghi di promozione del benessere come principale strategia di cura del disagio, anche mediante l’attivazione di percorsi educativi tra pari. Tutto questo costituisce una solida base per la messa in opera del dispositivo di accoglienza, accompagnamento e cura che, di fatto, ha iniziato ad essere sperimentato alla fine di questo primo anno di ricerca.

Riflessione critica conclusiva: coinvolgimento dei partecipanti ed etica della ricerca

Alcune delle principali criticità di “Connessioni” sono legate agli apparati politici e ai vincoli sistemici:

- sia in relazione alla permanenza dei richiedenti asilo nel percorso della ricerca a causa, ad esempio, del diniego della richiesta di asilo e della conseguente fuoriuscita dal progetto previsto dall’associazione Astalli;
- sia rispetto alle limitazioni strutturali poste alle possibilità trasformative dei processi di accoglienza, cura e accompagnamento dei richiedenti asilo.

Ulteriori complessità sono legate all’approccio metodologico. La ricerca adotta una prospettiva etica radicale, centrata sulla scommessa che sia possibile attivare un dispositivo di accoglienza, cura e accompagnamento a partire dalla costruzione di una “comunità di ricerca” tra richiedenti asilo, professionisti e ricercatori accademici (Mortari, 2009). Proprio per il presupposto impegno profondo degli attori sociali implicati, il coinvolgimento dei partecipanti si è basato sull’adesione volontaria al percorso della ricerca e alle sue intenzionalità trasformative. Abbiamo proposto una Formazione Ricerca Partecipata che ponesse sul piano di esperti gli utenti e i professionisti. Tuttavia, prendere la parola sulla propria esperienza non è automatico, richiede un lavoro di alfabetizzazione

e coscientizzazione. La consapevolezza che è possibile costruire conoscenze dalla propria esperienza spesso si scontra con una mancanza di tempo per pensare, di un lessico non acquisito e soprattutto con l'assenza di una postura di ricerca sul "partire da sé" che, nei percorsi formativi di base, non viene insegnata. Inoltre l'emersione di un altro profilo degli utenti e di altre possibilità rispetto a quelle predisposte dall'istituzione genera uno shock da parte dei professionisti, che, frequentemente manifestano delle resistenze a ingaggiarsi nelle prospettive di cambiamento configurate dal processo della ricerca. Da ciò la necessità di attivare costantemente processi di negoziazione e condivisione per garantire la partecipazione degli attori sociali – presupposto indispensabile della realizzabilità della ricerca. Il punto di forza della Ricerca Formazione Partecipata, che permette di far fronte a queste e altre complessità, risiede nella sua grande flessibilità. Quando si presentano esigenze, problematicità o opportunità nuove, infatti, questa caratteristica permette di realizzare delle deviazioni creative e più efficaci rispetto ai passi previsti dal progetto, in fedeltà alla pratica e al suo portato di imprevedibilità (Mortari, 2003).

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2003). *Lo stato di eccezione*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati: Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Cima, R. & Alga, M. L. Un dispositif de prise en charge "multi-situé": repenser les parcours de soins pour les femmes migrantes en Italie. In R. Mendoza, E. Gualda, M. Spinatsch & D. de Santos (Eds), *La mediación intercultural en la atención sanitaria a inmigrantes y minorías étnicas. Modelos, estudios, programas y práctica profesional. Una visión internacional*. In corso di pubblicazione.
- Cima R. (2009). *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Cima R. & Finco R. (2014). *Imparare e insegnare tra lingue diverse*. Brescia: La Scuola.
- Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- EUROSTAT. *Asylum in the EU Member States Record number of over 1.2 million first time asylum seekers registered in 2015 Syrians, Afghans and Iraqis: top citizenships*. Disponibile in: www.ec.europa.eu. Ultimo accesso: 12 dicembre 2016.
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. In O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología e presentación Víctor Manuel Moncayo*, (pp.253-302). Buenos Aires-Bogotá: CLACSO-Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Lassiter, L. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lawless, E. (2000). Reciprocal ethnography: no one said it was easy. *Journal of Folklore Research*, 37(2-3), 197-205.
- Lawless, E. (1991). Women's Life Stories and Reciprocal Ethnography as Feminist and Emergent. *Journal of Folklore Research*, 28(1), 35-60.
- Marcus, G. (2013). L'etnografia nel/del sistema-mondo. L'affermarsi dell'etnografia multi-situata. In F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia* (pp.155-180). Firenze: Seid.
- Michellini, M.C. (2013). La ricerca-azione. In M. Baldacci & F. Frabboni (eds), *Manuale di Metodologia della ricerca educativa*, (pp. 131-158). Novara: UTET
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Muraca, M., Cima, R. & Alga, L. (2014). Anatomia dos olhares na pesquisa científica. Em aberto, 27(91), 111-122.
- Rossi, L. (2005). *L'analisi investigativa nella psicologia criminale. Vittimologia: aspetti teorici e casi pratici*. Milano: Giuffrè.
- Sironi, F. (2007). *Psychopathologie des violences collectives. Essai de psychologie géopolitique clinique*. Paris: Odille Jacob.
- Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation. *Journal of Anthropological Research*, 7 (1), 69-94.
- UNHCR. *Global Trends*. Disponibile in: www.unhcr.it. Ultimo accesso: 12 dicembre 2016.

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

Una ricerca empirica sul territorio pugliese¹

Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino*

Università di Bari

** Università di Roma "Foro Italico"*

Abstract

Cercare di essere giusti/di comportarsi in maniera giusta è un'aspirazione naturale oppure indotta dall'ambiente in cui viviamo, dall'educazione ricevuta? La domanda ha accompagnato in maniera a volte implicita, a volte palese la ricerca descritta in questo lavoro, nel quale si sono venute a elaborare risposte che propendono per la seconda alternativa. Tali risposte sono il risultato di una ricerca esplorativa-promossa dalla RESS (Ricerche Educative e Studi Sociali) e coordinata dalla prof.ssa Luisa Santelli Beccegato - condotta tra gli studenti delle scuole primarie e secondarie di secondo grado delle sei province pugliesi. I dati, raccolti attraverso un questionario online elaborato specificatamente per la ricerca, evidenziano, accanto ai significati e alle percezioni che gli studenti hanno in merito alla giustizia e alle sue questioni, la necessità di avviare in ambito pedagogico una riflessione attenta e puntuale sull'educazione alla giustizia, orizzonte formativo verso cui appare oggi, in un clima sociale e politico in cui si fa fatica ad aver fiducia nella giustizia, urgente guardare.

Parole chiave: giustizia – grounded theory – scuola – educazione

Try to be righteous/to behave in the right way, is a natural aspiration or induced by the environment we live in, from the education received? The question, sometimes implicitly and other times very clearly, has accompanied the research described in this paper, in which were developed responses that lean towards the second alternative. Such

¹ L'abstract in italiano e in inglese è da attribuirsi a Alberto Fornasari; il capitolo "Introduzione e idea progettuale" e i suoi sottoparagrafi a Gabriella Calvano; il capitolo "Note metodologiche (campionamento, raccolta e analisi dei dati)" ad Alberto Fornasari; il capitolo "Risultati e provvisorie conclusioni" a Francesco Schino.

responses are the result of an exploratory research-promoted by RESS and coordinated by Prof. Luisa Santelli Beccegato - conducted among students of primary and high schools of the six provinces of Puglia. The data, collected through an online questionnaire specifically drafted for this research, highlight, along with the meanings and perceptions that students have regard to justice and its issues, the need to undertake in pedagogy a careful and timely reflection on education to justice, a formative horizon towards which it seems now urgent to look at, in a social and political climate where it is difficult to have faith in justice.

Keywords: justice - grounded theory - school - education

Introduzione e idea progettuale

Interessarsi di giustizia, dei suoi significati, modalità, procedure, dei suoi limiti e delle sue difficoltà è il modo per entrare nelle dinamiche che qualificano le nostre esistenze nel corso del tempo. Essere informati è la base per non rimanere spettatori indifferenti, estranei a quanto accade intorno a noi, per maturare la consapevolezza di quanto è possibile fare e di ciò che dobbiamo evitare, per poter essere partecipi e dare il nostro - sia pure modesto - contributo.

I livelli di diffusione dei dati relativi a quanto attiene alle diverse componenti della 'questione giustizia' sono limitati agli addetti ai lavori mentre la gran parte dei giovani (e non solo) si accontenta di quanto sente dalla televisione o trova nei social network o di quanto ascolta 'per sentito dire' a casa o nei contesti di vita personali.

Essendo il senso di giustizia una delle componenti a cui ciascuno viene formato fin dalla prima infanzia attraverso il ruolo che la famiglia, e in particolare i genitori, hanno nell'ambito dello sviluppo morale del bambino, appare evidente come la stessa giustizia sia un aspetto a cui l'educazione deve tendere e che non può e non deve riguardare solo la sfera familiare poiché chiama in causa tutte le istituzioni educative con cui ciascuna persona entra in contatto e si confronta, scuola compresa.

Consapevole del ruolo fondamentale che la giustizia dovrebbe avere nella vita di ciascuno, ma preoccupato dalle scarse occasioni in cui di giustizia si parla in modo chiaro e significativo soprattutto in ambito pubblico e mediatico, il gruppo giuridico dell'associazione R.E.S.S. (Ricerche educative e studi sociali), coordinato dal dott. Antonio Gagliardi e dalla prof.ssa Luisa Santelli, ha avviato una ricerca sulla percezione della giustizia nei giovani studenti e studentesse della Regione Puglia.

La ricerca qui presentata, che è parte di un contributo più ampio in fase di pubblicazione, narra di alcuni aspetti ritenuti particolarmente significativi per avviare una riflessione puntuale e urgente nel panorama pedagogico italiano.

La giustizia come questione educativa: quadri teorici di riferimento

La questione della formazione e dello sviluppo del senso morale e del sentimento di giustizia nell'infanzia e nell'adolescenza è da lungo tempo oggetto di studio della psicologia cognitiva. I bambini e gli adolescenti sono individui dotati di iniziativa morale, capaci di esprimere giudizi anche circa questioni non semplici. (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958). La pedagogia generale e, in particolare, la pedagogia sociale hanno approfondito l'importanza delle variabili storiche, culturali e sociali le quali ci consentono di rilevare l'incidenza che le esperienze dirette dei bambini e dei giovani hanno: i fatti, gli eventi, le storie vissute segnano indelebilmente la sensibilità di ciascuno ed alimentano il senso di giustizia (e di violazione della giustizia) che ci costruiamo fin dalla prima infanzia, anche attraverso il sostegno degli "adulti importanti" (Vygotskij, 2007).

Quale idea di giustizia hanno i più giovani? Quali le esperienze di giustizia e di ingiustizia vissute negli ambienti di vita, nel quotidiano?

L'educazione alla giustizia, andando la più diffusa educazione alla legalità, si propone come percorso attraverso il quale approfondire i significati e farsi educazione all'equità, alla pace, alla nonviolenza, all'uguaglianza, al diritto. Essa si nutre di conoscenza e informazione circa quanto nella realtà locale e globale, che ci modifica e che modifichiamo, accade: avere idea chiara delle dinamiche sociali, economiche, culturali che si generano nel presente consente di assumere una posizione personale avveduta e responsabile. Vivere nella consapevolezza di queste dinamiche, dei problemi aperti in termini a volte profondamente drammatici è la premessa per cercare di comprendere, fin da bambini, quali possano essere gli impegni da assumere in modo da concorrere a soluzioni giuste negli ambiti dei propri spazi esistenziali.

Una conoscenza da acquisire il più attentamente possibile per un compito che non riguarda e coinvolge, come solitamente si crede, solo gli adulti, ma si configura come sollecitazione e interesse anche per i bambini e i giovani che gli adulti devono saper sostenere e incentivare nei modi più propri e pertinenti: l'acquisto di alcuni giochi o di alcuni capi di abbigliamento rispetto ad altri; il condividere la scelta di determinati programmi televisivi e la consultazione di alcuni social network; il far trovare oppure no quotidiani in famiglia non è senza significato per la costruzione di un clima culturale che o rimane chiuso nei limiti del proprio privato o si apre in maniera sensibile e intelligente sul mondo esterno.

Tutte considerazioni, queste, che, come emerge dai dati attorno a cui questo contributo è stato costruito, aprono notevoli spazi di riflessione e d'intervento lasciati, spesso, purtroppo, quasi vuoti dalle istituzioni educative.

La giustizia tra percezione, esperienza, fonti di informazione

La ricerca, la cui finalità è stata quella di avviare un percorso di riflessione pedagogica attorno al tema della giustizia, al senso dell'educazione ad essa e alle strategie formative più efficaci in tal senso, ha voluto:

- indagare i significati che alle categorie di legge e di giustizia attribuiscono i bambini e gli adolescenti delle scuole coinvolte;
- sondare quali le principali fonti di informazione per quanto attiene la giustizia e le sue questioni;
- far riflettere alunni e studenti attorno alle esperienze personali di giustizia e/o ingiustizia vissute nei contesti di vita (scuola, famiglia, gruppo dei pari);
- rilevare la percezione del livello di giustizia nel Paese e nelle sue Istituzioni.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono dunque state:

- Come i bambini e i giovani percepiscono e valutano ciò che è giusto o ingiusto?
- Quali sono i criteri a cui si affidano?
- Quali le fonti d'informazione su cui elaborano tali criteri?
- Quali i livelli di fiducia nella giustizia?
- C'è differenza di queste percezioni tra chi ha una decina d'anni e chi ne ha diciassette/diciotto?

Note metodologiche (campionamento, raccolta e analisi dei dati)

Nel presentare le note metodologiche di questa nostra ricerca empirica in ambito educativo, riteniamo doverosamente di dover premettere che siamo partiti da quell'aspetto del lavoro scientifico costituito dall'analisi dei fatti e/o dei fenomeni. Il punto di forza di un tale tipo di ricerca risiede nella sua aderenza alla realtà, nell'aderenza a un'idea di conoscenza che nasce dall'osservazione di fatti specifici. Per la prima parte della ricerca, di tipo quantitativo e quindi basato sulla matrice dei dati, la nostra attenzione è stata focalizzata sull'individuazione nel campione di regolarità tendenziali, in termini di relazioni tra fattori, tipiche della popolazione da cui il campione è stato estratto (studenti pugliesi delle sei province frequentanti sia le scuole primarie, sia le scuole secondarie di secondo grado e, in questo secondo caso, sia licei sia istituti tecnici o professionali).

L'analisi monovariata (Trinchero, 2004) posta in essere ha considerato, quindi, solo una variabile per volta, studiando la distribuzione dei dati fra le modalità di quella variabile,

rilevando e calcolando i valori caratteristici di tale distribuzione (Black, 1999). La distribuzione dei dati tra le modalità di una variabile (distribuzione di frequenza) è stata registrata e analizzata. Una distribuzione di frequenza costruita dividendo i valori della variabile in intervalli (classi) e calcolando la frequenza dei casi che si sono verificati in ogni classe per ciascuna di esse.

Per quanto concerne la tecnica di campionamento utilizzata abbiamo individuato un campione casuale stratificato (Boudon & Lazarsfeld, 1965). Nella sua strutturazione di partenza il campione ha ricoperto entrambe le caratteristiche, ovvero quelle dell'attendibilità e della rappresentatività (la riproduzione esatta della popolazione per tutti i fattori coinvolti nell'indagine) (Corbetta, 2005).

Il totale dei partecipanti alla ricerca è stato pari a 1120 studenti provenienti da 29 Istituti Scolastici ubicati nella Regione Puglia.

Per la raccolta dei dati abbiamo strutturato, come gruppo di ricerca, appositi questionari sia per la scuola primaria sia per la scuola secondaria di secondo grado, entrambi costituiti da domande chiuse e domande aperte.

Per quanto concerne il campione reale relativo agli Istituti secondari hanno risposto al questionario trecento ottantuno studenti. Venti le classi coinvolte (dodici classi quarte e otto classi quinte) appartenenti a tredici scuole secondarie di secondo grado pugliesi. Per quanto attiene il campione reale relativo agli istituti di scuola primaria hanno risposto al questionario settecentotrentanove alunni appartenenti a sedici scuole primaria (trentadue classi quinte). Alla base del campionamento la popolazione di riferimento è stata costituita dal 10% del totale delle scuole primarie e secondarie di secondo grado distribuite sul territorio regionale (seicentotrenta istituti): alta la mortalità del campione registrata per alcune province che rendono i dati emersi validi, attendibili ma non rappresentativi su base regionale con l'eccezione di due province (solo nel caso della provincia di Bari e di quella di Lecce registriamo la piena rappresentatività del campione). Il concetto infatti di validità è inteso come rigore metodologico, rispetto delle procedure di ricerca e dei canoni imposti dal metodo (Santelli Beccegato, Cassano, Cinquepalmi, Ferro, Fornasari, Positò, & Tomaziu, 2014). I risultati ottenuti sono validi poiché lo sono stati i singoli passaggi della ricerca (rilevazione e analisi dei dati).

Dopo aver individuato quindi le scuole campione della ricerca i dati sono stati raccolti con tecniche strutturate. È stato infatti somministrato mediante link inviato ai Dirigenti Scolastici (attraverso Google Drive), un questionario, appunto on-line, misto.

Il questionario è stato somministrato in ogni Istituto in due classi; una costituita da alunni generalmente interessati alle tematiche dell'educazione alla legalità e una costituita da alunni generalmente non interessati alla stessa tematica e nello specifico per gli Istituti

superiori a due classi liceali e a due classi di Istituti Tecnici o Professionali. L'adozione del gruppo di controllo o «classi specchio» è stata motivata dal voler evitare, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura scientifica sulla ricerca empirica in ambito educativo, l'effetto selezione e l'effetto Hawthorne.

La ricerca i cui dati potrebbero in tal senso, laddove rappresentativi, essere approfonditi sui principi della ricerca *evidence-based*, si presenta attualmente con le caratteristiche di un sondaggio certamente utile per comprendere il punto di vista dei nostri studenti pugliesi sul complesso e articolato tema della percezione della giustizia e potrebbe indubbiamente costituire una prima ricerca esplorativa attorno ai temi e alle questioni della stessa a cui si auspica di poter dare seguito attraverso una ricerca empirica più sistematica e “allargata”.

Il questionario, assolutamente anonimo, ha inteso raccogliere, oltre a dati anagrafici essenziali, informazioni relative ai significati di legge e giustizia, al tempo che si dedica nel pensare alla giustizia, alla percezione del livello di giustizia in Italia e alle fonti attraverso cui le informazioni circa la giustizia sono assunte da ciascuno studente. Gli altri item sono stati sviluppati in forma aperta (Creswell, 2007) per acquisire una lettura più approfondita delle motivazioni alla base delle risposte date nel questionario. I dati emersi dalla codifica delle risposte, fornite dagli studenti che hanno compilato il questionario online sono stati distribuiti all'interno delle seguenti categorie interpretative: significati, livelli e ragioni d'interesse, fonti d'informazioni, percezione, esperienze, valutazione, responsabilizzazione.

Per quanto riguarda l'analisi qualitativa lo sfondo integratore della ricerca è stato costituito dalla Grounded Theory (Tarozzi, 2008). Secondo la Grounded Theory, osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione continua. Il ricercatore scopre la teoria nel corso della ricerca empirica e preferibilmente dovrebbe ignorare la preesistente letteratura sull'argomento, per non esserne condizionato. L'approccio è stato il più possibile libero da pre-strutturazioni teoriche (Birks & Mills, 2015) fornendo una strategia di raccolta, gestione, organizzazione e analisi qualitativa dei dati. La Grounded Theory ha teso alla riduzione dei dati in categorie mutuamente esclusive ed esaustive. L'analisi è stata svolta su «Unità di Analisi» del testo. Tre sono state le fasi di codifica utilizzate per l'analisi. L'elaborazione delle domande aperte è avvenuta attraverso la tecnica dell'analisi del contenuto, individuando le occorrenze e – dove esistono - le concorrenze, queste ultime aggregate individuando le unità ermeneutiche determinanti e rappresentandole tramite c-map tools⁴. L'analisi del contenuto (Krippendorff, 1983) utilizzata ha consentito un'interpretazione contestualizzata delle risposte date consentendo la produzione di inferenze valide e attendibili. Attraverso il *Concurrent Transformative Design* e, quindi, attraverso la creazione della variabili quantitative (*codebook*) ricavate attraverso un processo di transcodifica delle categorie che

identificano la diverse tematiche categoriali qualitative è stata possibile l'analisi anche delle risposte della scuola primaria (Goodwin, 1996).

Risultati e provvisorie conclusioni

Tenendo costantemente presente che i confronti effettuati tra i due ordini di scuola hanno come base di riferimento un campione per la scuola primaria quasi doppio rispetto alla scuola secondaria, in entrambi i questionari somministrati agli alunni delle scuole primarie e agli studenti delle scuole secondarie di II grado sono state previste le seguenti domande comuni per le quali è stato possibile realizzare un'analisi comparata:

- Interesse a riflettere sulla giustizia;
- Come è valutato il livello di giustizia in Italia;
- Aver subito qualche ingiustizia;
- A chi ci si è rivolti o a chi ci si rivolgerebbe per ottenere giustizia;
- Desiderio di lavorare in futuro nell'ambito della giustizia e con quale ruolo professionale.

I dati raccolti per queste domande comuni, propongono alcuni risultati che ci interessa condividere:

1. Gli alunni di scuola primaria sono più interessati a riflettere sulla giustizia e sulle questioni che la caratterizzano.

Questa differenza potrebbe essere giustificata dalla maggiore diffusione negli ultimi anni proprio nella scuola primaria di percorsi curriculari ed extracurriculari riguardanti l'educazione alla legalità

2. Gli studenti di scuola secondaria sono per ben l'89.3% convinti del degrado della giustizia italiana, contro poco meno del 60% degli studenti più piccoli.

Da un lato la spontaneità, la bontà, ma anche la limitata esperienza relazionale dei bambini, e dall'altro la disillusione, la maggiore relazionalità con il mondo esterno rispetto a quello familiare degli adolescenti giustifica questa preoccupante forbice "generazionale", dove man mano che si cresce si riduce la percezione serena e/o positiva del mondo esterno, da cui non ci sente più protetti (e di cui la percezione di un livello basso di giustizia ne è un indicatore rilevante).

3. Gli studenti di scuola secondaria dichiarano in misura decisamente maggiore rispetto a quelli di scuola primaria (il 53.4% con uno scarto di oltre il 14% rispetto agli alunni della scuola primaria) di aver subito una qualche forma di ingiustizia.

Fermo restando che in entrambi i campioni l'idea dell'ingiustizia subita sia percepita comunque da un numero elevato di alunni/studenti, la maggiore percentuale rilevata per gli studenti adolescenti è in linea con una loro conoscenza certamente più complessa e articolata dei concetti di giustizia/ingiustizia combinata con una "fisiologica" maggiore consapevolezza critica.

4. Gli studenti più piccoli chiederebbero giustizia soprattutto alla famiglia, a differenza dei più grandi che invece si rivolgerebbero a forze dell'ordine o avvocati.

Interessante, e allo stesso tempo inquietante, è che entrambe le categorie di studenti, ma ancor più i bambini - che spesso riconoscono nei loro maestri dei "secondi" genitori - fanno (o farebbero) ricorso ai propri insegnanti; i più piccoli nel 2,9% e i più grandi nel 4,7%. Questi dati, confermerebbero indirettamente che la scuola sia generalmente percepita come luogo in-giusto. Infine, non va trascurata la significativa presenza di alunni e studenti che non hanno risposto, il che lascia presupporre una rilevante fascia di minori che o non sanno come reagire o che sottovalutano il problema.

5. Il desiderio di lavorare da grandi nella giustizia non è assente all'interno dei nostri intervistati. Tuttavia, tale aspettativa tende a diminuire passando dagli alunni delle scuole primarie (44,2%) agli studenti della scuola secondaria di II grado (27,0%). Anche questo dato conferma l'ipotesi che man mano che si cresce, aumenti la disillusione nei confronti del comparto giustizia. Interessante è che tra le professioni specifiche che si desidererebbe svolgere lavorando in questo ambito, i più piccoli vedrebbero di buon grado operare soprattutto nelle forze dell'ordine, probabilmente affascinati dall'indossare una divisa. Mentre, i più grandi sognano di entrare in magistratura (37,8%), altrimenti praticare l'avvocatura (20%). Tali dati potrebbero ben essere interpretati dal desiderio del giovane di raggiungere il ruolo decisionale ritenuto il più elevato e autorevole per assumere decisioni direttamente senza delegare alcuno

Dunque, in questo nostro momento storico, la scuola e la famiglia sono indubbiamente le agenzie educative che, più delle altre, sono influenzate dai "segni dei tempi" e che necessitano di una continua rimodulazione del proprio modo di pensare, progettare e fare formazione. Nonostante questa consapevolezza, si assiste tuttavia a un'attenzione non sempre adeguata ad alcune questioni verso cui sarebbe opportuno rivolgersi per meglio esplicitare il proprio compito pedagogico e promuovere la formazione del cittadino e dell'uomo autenticamente umano (Buber, 1993).

La ricerca ha posto in risalto proprio questa situazione e i limiti che essa determina per entrambe le istituzioni educative citate, le quali rappresentano comunque lo spazio entro cui gli studenti, delle scuole degli ordini e dei gradi considerati, vivono la maggior parte del proprio tempo. Alla ricerca pedagogica, allora, il compito di "svelare" alle istituzioni educative, scuola e famiglia su tutte, la necessità di guardare verso nuovi territori del

sapere, quali ad esempio la giustizia, recuperando la consapevolezza che il ruolo educativo non si esaurisce nei tempi in cui l'azione formativa viene realizzata o nell'attualità dei suoi significati, ma investe il futuro dei singoli e si ripercuote sull'intera collettività. Assumere con chiarezza questa interpretazione vuol dire passare da educatori intesi solo come testimoni del passato e custodi della tradizione a operatori pienamente valorizzati nei loro compiti di interpreti del presente, di coautori nella costruzione del futuro e promotori di civiltà (Santelli Beccegato, 2001).

Riferimenti bibliografici

- Birks, M. & Mills, J. (2015). *Grounded Theory: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Black, T.R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences. An integrated approach to research design, measurement and statistic*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bourdon, R. & Lazarsfeld, P.F. (1965). *L'analisi empirica nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Buber, M. (1993). *L'io e il tu', in Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Corbetta, P. (2005). *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Goodwin, W.L. & Goodwin, L.D. (1996). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Santelli Beccegato, L., Cassano, A., Cinquepalmi, A., Ferro, R., Fornasari, A., Positò, L., & Tomaziu, A.M. (2014). Cultura digitale: un viaggio insieme ai bambini rom. *Metis*, IV(2).
- Kohlberg, L. (1982). Moral development. In J.M. Broughton & D.J. Freeman-Moir (Eds.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin* (pp. 277-325). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London, SAGE. (trad. it. Analisi del contenuto. Introduzione metodologica, Eri, Torino, 1983).
- Piaget, J. (1969). *Il giudizio morale del bambino*. Milano: Feltrinelli.
- Santelli Beccegato, L. (2001). *Saperi pedagogici e professionalità educative*. In M. Tarozzi (a cura di), *Pedagogia generale. Storie, idee, progetti* (pp. 1-32). Milano: Guerini.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.
- Vygotskij, L. (1994). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Analizzare una ricerca narrativa.

Aprire campi semantici attraverso polarità complementari

Andrea Galimberti

Università di Milano-Bicocca

Abstract

In questo contributo delineerò i presupposti, i contesti e le azioni che hanno strutturato la mia ricerca di dottorato intesa a interrogare le esperienze degli studenti non tradizionali in università. In particolare intendo focalizzarmi sulla costruzione del "dato" narrativo e sulla possibilità di strutturare un'analisi che non lo riduca a categorizzazioni ma che sia coerente con le premesse del paradigma di ricerca. Non esiste un modo corretto e universalmente accettato di analizzare i dati biografici; la scelta dipende dall'oggetto di ricerca e dai presupposti teorici adottati, oltre che dalla sensibilità del ricercatore e dalle sue opzioni etiche. In questo studio ho cercato di tradurre operativamente alcune idee appartenenti all'epistemologia della complessità (pensare per complementarità e non per opposti; evitare il pensiero riduzionista) per costruire delle comprensioni che non disperdessero la multidimensionalità e la ricchezza delle narrazioni dei partecipanti.

Parole chiave: ricerca auto/biografica - studenti non tradizionali - università - laboratori narrativi - complementarità cibernetiche

In this contribution I will outline the assumptions, contexts and actions that structured my PhD research project aimed at exploring non traditional students' experiences at university. More specifically I will focus on the construction of the narrative "data" and on the possibility of elaborating an analysis coherent with the theoretical framework and able to avoid reductionist results. A correct and universally accepted method of analyzing biographical narratives doesn't exist: choices are necessary and they depend upon the research object, the theoretical assumptions and the individual sensitivity of the researcher, included his/her ethical standpoints. In this study I made an effort in order to practice some ideas belonging to the epistemology of complexity (thinking in terms of complementarities and not opposites; avoiding reductionist thinking). My

final aim consisted in reaching understandings coherent with the multidimensionality of participants' narrations.

Keywords: auto/biographical research - non traditional students- university - narrative workshops - cybernetic complementarities

Introduzione all'oggetto della ricerca

La ricerca riguarda le esperienze di apprendimento di studenti "non tradizionali" in università, ovvero di quegli studenti "sotto-rappresentati nell'educazione superiore e la cui partecipazione è vincolata da fattori strutturali. Questa categoria include, ad esempio, studenti le cui famiglie di origine non hanno avuto esperienze universitarie, studenti provenienti da famiglie con basso reddito, studenti provenienti da particolari gruppi etnici minoritari, che vivono in quelle che sono tradizionalmente state aree a 'bassa partecipazione' così come studenti adulti e studenti con disabilità" (RAHNLE, 2011).

Un esempio italiano di questo genere di studi è la ricerca PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale) denominata "Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento" (Alberici, 2007), cofinanziata dal MIUR e realizzata negli anni 2004/2006. In Europa, particolarmente significativa è stata la ricerca RANLHE (*Access and retention: experiences of non-traditional learners in HE*) che ha coinvolto tra il 2008 e il 2010 studiosi di otto Paesi (Inghilterra, Germania, Irlanda, Polonia, Scozia, Spagna e Svezia) i quali utilizzando i metodi biografici, hanno analizzato le esperienze degli studenti non tradizionali in relazione ai temi dell'accesso e della *retention* (o "sopravvivenza" agli studi).

Questi studi mettono in luce come spesso per gli studenti non tradizionali l'incontro con l'università è una sfida ad alto rischio con un alto tasso di abbandono. Le difficoltà dovute al superamento delle barriere in accesso e a un ambiente universitario che spesso si muove con aspettative e obiettivi differenti dai propri si accompagnano all'esigenza di dover trovare una buona storia/teoria che sappia comporre aspetti della propria identità percepiti come contrapposti (ad esempio il fatto di essere al tempo stesso genitore e studente o lavoratore a tempo pieno e studente a "tempo perso").

Prospettive epistemologiche

Il quadro teorico di riferimento è rappresentato dall'epistemologia sistemica (Bateson 1972/2006, 1979/2004; Von Foerster, 1984), dal costruttivismo (Varela et al., 1991) dal costruzionismo sociale (Gergen, 2005) e dalle teorie della complessità (Morin 1995; Bocchi & Ceruti, 2007). Si tratta di un'ecologia di idee che delinea un'ontologia relazionale in cui conoscenza, significato e apprendimento si sviluppano in una rete complessa articolata su differenti prospettive e livelli (Mortari, 2007 ; Bocchi & Varanini, 2013). Il ricercatore si pone

l'obiettivo di individuare dei pattern relazionali tra i fenomeni indagati, ciò che li unisce e li tiene insieme. Non si tratta in realtà di una "scoperta": in quanto costruttore attivo di conoscenza, le sue premesse sono poste in continua relazione circolare con il fenomeno studiato.

Obiettivi e finalità dello studio

L'università di massa rischia di coltivare un'immagine dei propri studenti standardizzata, impersonale, irrealistica, alla quale manca la ricchezza delle sfumature. Questo tipo di conoscenza spesso produce pregiudizi che possono “costruire” dei problemi, diventando feedback negativi per gli studenti, in particolare per le categorie individuate come "fragili".

Il lavoro auto/biografico alla base della ricerca ha avuto innanzitutto uno scopo conoscitivo: illuminare le strategie operative e di senso che gli studenti non tradizionali adottano nel loro modo di abitare l'istituzione. Ad esso si è affiancato anche uno scopo formativo: offrire agli studenti uno spazio dove poter avere voce, confrontare le proprie esperienze, trovare nuove strategie di adattamento (Batini, 2011).

Domanda/ipotesi di ricerca

La domanda, molto generale, da cui parte la ricerca potrebbe essere così sintetizzata: "Come queste categorie di studenti vivono e si rappresentano la propria esperienza universitaria? Quali processi di apprendimento sono in atto e quali contesti coinvolgono?".

L'ipotesi di fondo si basa su una forte connessione tra processi identitari e di apprendimento (Alheit & Merrill, 2006; Field, Merrill & West, 2012) e suppone che l'incontro con l'accademia sia particolarmente significativo nella misura in cui riesce a generare nuove e creative forme di narrazione di sé, ampliando il repertorio delle possibilità identitarie.

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

La ricerca si è svolta attraverso una pluralità di contesti e azioni:

- il progetto “Biografie Europee. Gli approcci biografici in educazione degli adulti” Grundtvig Lifelong Learning Programme 2009-2011, che ha costituito un corpus di trenta storie di studenti non tradizionali;
- un ciclo di ricerca partecipativa con il metodo della *co-operative inquiry* (Heron, 1996).

All'interno del progetto Grundtvig il gruppo di lavoro dell'Università Milano Bicocca ha ideato il progetto “Storie della Bicocca”, basato su laboratori autobiografici (Formenti, 1998, 2009; Alastra & Batini, 2015) rivolti a studenti “a rischio di marginalizzazione”. Il progetto è stato pensato come esperienza complessiva di co-partecipazione e di *peer-*

education: i laboratori auto/biografici (4, per un totale di 12 incontri e n. 30 studenti partecipanti), progettati e condotti da studenti per altri studenti, hanno generato un corpus di trenta storie scritte che sono state poi raccolte e pubblicate in un sito internet. Ogni laboratorio è stato progettato seguendo gli stessi principi e la stessa metodologia formativa ispirata alla Spirale della conoscenza (Formenti, 2008, 2009).

Come dottorando, il mio ruolo è stato quello di coordinatore del progetto e di conduttore di due laboratori. Successivamente ho analizzato le narrazioni degli studenti e ho deciso di mettere in gioco le mie interpretazioni attraverso un'ulteriore fase di lavoro strutturata attraverso il metodo della co-operative inquiry (Heron, 1996). Ho scelto questo metodo proprio per la dinamica partecipativa che presuppone: non sarei stato io a definire le traiettorie di riflessione, ma il gruppo di partecipanti. Volevo evitare di recintare il mio processo di conoscenza dentro i costrutti teorici disponibili in letteratura, e di cercare facili conferme alle idee che stavo sviluppando.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

La ricerca si colloca nel vasto scenario dei metodi biografici in ricerca sociale (vedi Merril & West, 2012). All'interno della cornice teorica sopra accennata, le storie sono contingenti e relazionali, costruite all'interno di contesti che ne determinano vincoli e possibilità (Formenti, 1998; Formenti, West & Horsdal, 2014).

I metodi autobiografici non offrono punti di partenza o di arrivo preordinati e anche la fase di analisi delle storie offre una pluralità di direzioni possibili e non esistono dunque chiare indicazioni su come effettuarla. In fase di analisi si è dunque cercato di connettere i presupposti di fondo del laboratorio narrativo con le storie emerse. Prendendo in esame ogni singola narrazione effettuata dagli studenti, mi sono interrogato su quali distinzioni venivano sviluppate dall'autore nel testo, su quali differenze risultavano significative all'interno dell'esperienza narrata. Successivamente sono andato alla ricerca di somiglianze rispetto alle distinzioni effettuate per ogni testo, in un movimento trasversale che attraversa tutti gli scritti prodotti dagli studenti. Infine ho messo in relazione queste distinzioni con alcuni "sensitizing concepts" presenti in letteratura. Si tratta di concetti che concorrono a spiegare i fattori di difficoltà e di resilienza presenti nelle esperienze degli studenti (RANLHE, 2011), come ad esempio il concetto di agency e di capitale sociale (Field, 2008), o che illuminano processi presenti nell'incontro con l'università, come ad esempio la lettura di West dell'accademia come spazio transizionale Winnicottiano (vedi West & Carlson, 2007). Il dato narrativo, in questi studi, viene utilizzato come "prova esperienziale" a convalida del concetto teorico: la modalità che Demazière e Dubar (2000) definiscono "atteggiamento illustrativo". Nella mia analisi, per evitare questo tipo di risultati, ho deciso di non utilizzare i concetti come categorie, ma di strutturarli in "complementarità cibernetiche" (Keeney, 1983). Si tratta di coppie di concetti in

apparenza opposti e reciprocamente escludentisi (secondo una logica o/o) che vengono però uniti da una cornice comune, un processo più ampio che rende i due poli necessari e co-dipendenti nella loro reciproca esistenza e definizione (logica e/e). Mi interessava, in altre parole, il campo semantico aperto da due polarità intese non come dimensioni opposte ma come complementari. Si tratta di un tentativo di pensare per "concetti aperti" ovvero per concetti che "delineano linee di forza, non isolano essenze, fanno giocare rapporti; interagiscono tra loro" (Morin, 1977/2001 p. 441).

Un esempio concreto riguarda l'opposizione che in letteratura si trova tra fattori strutturali (ciò che nelle strutture di riferimento - famiglia. luogo di lavoro etc - vincola a un comportamento) e la capacità di agire dell'individuo (agency). Solitamente le esperienze narrate vengono etichettate come "fatture strutturale" o "agency" intendendo che nel primo caso il soggetto ha in qualche modo subito una condizione strutturale e nel secondo che esiste invece una dimensione di scelta personale. Tuttavia il fatto di non trattare come opposti questi due termini riesce a evidenziare quanto tali fattori siano intrecciati nell'esperienza individuale dei soggetti, quanto l'uno possa trasformarsi nell'altro e viceversa. Un breve estratto della narrazione di Daniela, studentessa partecipante alla ricerca ,può essere illuminante in questo senso. Daniela racconta inizialmente come il suo ritorno in università sia stato un vincolo dovuto a fattori strutturali legati al suo posto di lavoro:

Nuova gara d'appalto con una piccola sorpresa: il coordinatore deve avere la laurea in scienze dell'educazione. E parte il delirio per fare equiparare il diploma della scuola per educatore al diploma di laurea. Basterà? Nessuna risposta da chi di dovere. Non si può sempre rischiare, mi iscrivo in Bicocca.

In un secondo momento Daniela riflette sul vincolo strutturale e lo re-interpreta, sottolineando come le sia invece servito per riscoprire un suo desiderio e una rinnovata capacità di agire in questa direzione:

È incredibile, di questo avevo bisogno per dare legittimità a un desiderio. Era necessario fosse un dovere, la storia che si ripete, se è solo per piacere non è valido. Perché non è valido dire "Mi piace troppo studiare, mi voglio iscrivere all'università perché sarei felice". Non dopo avere buttato via i soldi a mamma e papà più di 10 anni fa quando ho mollato Lettere, non dopo avere fallito

Cogliere questi movimenti trasformativi è estremamente prezioso per un ricerca che si occupa di educazione degli adulti (vedi Mezirow, 2000). Un'analisi "statica" basata su categorizzazioni che si escludono vicendevolmente rischia però di non rendere percepibile la dinamica dei processi in gioco.

Campionamento e processi di reclutamento dei partecipanti

Il gruppo di lavoro impegnato nel progetto "Storie della Bicocca" ha individuato categorie di studenti "non tradizionali" ai quali rivolgere le proposte di laboratorio (adesione volontaria). La campagna di promozione si è articolata su tre modalità: manifesti affissi in università, annuncio sulla piattaforma e-learning di facoltà, presentazione dell'iniziativa in alcuni insegnamenti.

Aspetti etici

È stato elaborato un codice etico riguardante sia la tutela della privacy che la possibilità per i partecipanti di disporre pienamente dei propri materiali narrativi, compresa l'eventualità di rifiutarne l'analisi e la pubblicazione.

Risultati

Il processo di ricerca e le narrazioni raccolte hanno permesso di strutturare alcune dimensioni salienti della relazione studente-università. Le polarità individuate hanno aperto campi semantici che hanno attraversato il tema del riconoscimento, dell'appartenenza all'accademia e alle proprie reti prossimali (capitale sociale e culturale, vedi Bourdieu, 1986).

Questi risultati hanno sollecitato alcune considerazioni (vedi Galimberti, 2013; 2014) rispetto al tipo di investimento che viene effettuato nei confronti dell'università, molto differente dall'idea degli studi universitari come mezzo per raggiungere competenze utili per il mercato del lavoro. Narrazione, questa, spesso appiattita su una narrativa meramente strumentale. L'università, nei racconti dei partecipanti alla ricerca, è spesso rappresentata come uno spazio transizionale (West & Carlson, 2007) in cui esplorare nuove possibilità identitarie e uno spazio politico (nell'accezione data da Arendt, 1958/1998), ovvero un luogo in cui poter ottenere riconoscimento rispetto a un'identità in transizione.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

Pur non essendo esaustivi e rappresentativi in termini statistici, i racconti d'esperienza possiedono un valore euristico che permette di comprendere meglio il rapporto con il sapere di questi studenti, i loro stimoli, le motivazioni, le difficoltà, i motivi di soddisfazione e di malessere, e in particolare le strategie di adattamento e di "sopravvivenza" all'ambiente universitario.

Si tratta di uno studio applicabile a qualsiasi contesto di apprendimento formale in cui si voglia esplorare il rapporto studente/istituzione.

Limiti dello studio e riflessione critica

I limiti di un'analisi effettuata da un solo ricercatore sono diversi: il rischio di introdurre concetti astratti che riducano le soggettività coinvolte a mere conferme di una teoria, il rischio di manipolare il materiale in modi che ne stravolgono l'integrità e il senso originario, la mancanza di confronto inter-soggettivo sulle interpretazioni che si sviluppano. La mancanza di confronto inter-soggettivo mi ha condotto a introdurre un'ulteriore fase di ricerca in cui poter riflettere con altri soggetti in modo co-operativo e dialogico sulle questioni emerse. Si tratta della fase di *co-operative inquiry*, il cui scopo non era aumentare il “tasso di oggettività” della ricerca, ma ampliare lo sguardo in vista di una maggiore profondità.

Riferimenti bibliografici

- Alastra, V. & Batini, F. (a cura di)(2015). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alberici, A. (a cura di)(2007). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*. Roma: Anicia.
- Alheit, P. & Merrill, B. (2006). Adulti all'università: biografie e rischi. In L. Formenti (a cura di), *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta* (pp. 51-73). Milano: Unicopli.
- Arendt, H. (1958/1998) *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Bateson, G. (1972/2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979/2004). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bocchi, G. & Ceruti, M. (a cura di)(2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bocchi, G. & Varanini, F. (2013). *Le vie della formazione. Creatività, innovazione, complessità*. Milano: Guerini.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997/2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Field, J. (2008). *Social Capital*. London: Routledge.
- Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012). Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 77-89.
- Foerster, Von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini.

- Formenti, L. (2008). La com-position dans/de l'autobiographie. *Pratiques de formation. Analyses* n. 55: 171-191.
- Formenti, L. (2009). Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione nella relazione di cura. In L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé* (pp. 21-44). Trento: Erickson.
- Formenti, L., West, L., and Horsdal, M. (2014). Introduction. Only connect, the parts and the whole: the role of biographical and narrative research? In L. Formenti, L. West & M. Horsdal (Eds.), *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies* (pp. 21-46). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Galimberti, A. (2013) Apprendere lungo il corso della vita e in una pluralità di contesti. Una ricerca narrativa sull'esperienza degli studenti “non tradizionali” in Università. (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca) <http://hdl.handle.net/10281/47265>.
- Galimberti, A. (2014). Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa sugli studenti non-tradizionali. *MeTis- IV* n. 1.
- Gergen, K. (2005). *La costruzione sociale come dialogo*. Pavia: Logos Edizioni.
- Keeney, B.P. (1983/1985) *L'estetica del cambiamento*. Roma: Astrolabio.
- Merril, B. & West, L. (2009/2012) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Trasformation* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey Bass.
- Morin, E. (1977/2001). *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1995). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- RAHNLE European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE Literature Review: Final Extended Version (August 2011) http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf
- Varela, F., Thompson E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- West, L. & Carlson, A. (2007). *Claiming Space: An Indepth Auto/Biographical Study of a Local Sure Start Project*. CCCU: CISDP.

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e *transferable skills*

Cristina Lisimberti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Il contributo pone a tema la questione della formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato di area pedagogica all'interno dello scenario complesso che caratterizza l'intero comparto della *Higher Education* a livello mondiale. Ci si concentra sul settore educativo muovendo da una riflessione più ampia e generale sul dottorato di ricerca e, in particolare, sugli ambiti disciplinari ricompresi nel settore ERC *Social Sciences and Humanities* (SSH). Il nucleo portante della preparazione dottorale è la formazione alla ricerca che, nell'attuale scenario, si colloca al crocevia tra la formazione specifica, finalizzata alla realizzazione del proprio progetto, e quella alle cosiddette *transferable skills*. All'interno del quadro sopra accennato, si problematizza la questione della formazione alla ricerca empirica in ambito educativo muovendo dalla disamina delle attività specifiche rivolte ai dottorandi, erogate dagli atenei italiani.

Parole chiave: dottorato di ricerca – transferable skills – formazione – ricerca – higher education

Within the complex scenario that characterizes the worldwide Higher Education sector, the contribution points on research training in educational PhD. Reflection focuses on the education sector by moving from a broader reflection on the general PhD and, in particular, on the subject areas included in the field ERC Social Sciences and Humanities (SSH). Research training is the main core of doctorate, currently located at the crossroads between transferable skills training and specific training aimed at the realization of a project. Educational empirical research training is problematized moving from analysis of Italian universities specific training activities on research topic for graduate students.

Keywords: PhD – transferable skills – training – research – higher education

Dottorato e formazione alla ricerca

Il dottorato di ricerca è una questione di rilievo nella letteratura scientifica internazionale ed è oggetto di crescente attenzione da parte degli organismi internazionali e sovranazionali in virtù del riconoscimento del ruolo strategico da questo svolto nel promuovere sviluppo e innovazione (Golde & Walker, 2006; EUA, 2007; European Commission, 2011; Kohoutek, 2013); la riflessione sul tema nel nostro Paese, soprattutto in prospettiva pedagogica, risulta tuttavia recente e ancora poco sistematica (Gemma, 2006; Orefice & Cunti, 2009; Galliani, 2010; Orefice & Del Gobbo, 2011).

Al centro del dottorato vi è, da sempre, la preparazione alla ricerca che ne costituisce il nesso fondativo, come ribadito anche di recente dalla Commissione Europea che individua nell'eccellenza della ricerca il primo dei sette principi per una formazione dottorale innovativa (European Commission, 2011). Il modello di dottorato tradizionale, che costituiva la fase iniziale della carriera universitaria, è stato messo progressivamente in crisi dal mancato assorbimento di tali profili nei ranghi universitari. Tale scenario, che si inserisce nel quadro delle profonde trasformazioni che hanno interessato l'intero comparto della *Higher Education* a livello mondiale (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), ha investito trasversalmente i diversi settori disciplinari a livello mondiale (ISTAT, 2010; CNVSU, 2010; ADI, 2014; Auriol, 2010; Auriol, Misu & Freeman, 2013; NSF, 2014).

La consapevolezza di ciò ha indotto a livello globale un profondo ripensamento sul dottorato e, in particolare, sui percorsi formativi. Si collocano in tale direzione le indicazioni fornite nel Seminario di Salisburgo (2005) e nelle conferenze di Bergen (2005) e di Londra (2007) che hanno invitato a rivederne gli assetti promuovendo in particolare la formazione interdisciplinare e lo sviluppo di competenze trasferibili in modo da garantire maggiori sbocchi professionali. A partire da tali sollecitazioni sono state introdotte sperimentazioni e modifiche strutturali che hanno interessato anche il nostro Paese. Con riferimento alle scienze umane e sociali ricomprese nel settore ERC SSH (*Social Sciences and Humanities*), sul quale si concentra l'attenzione nel presente contributo, la questione assume particolare pregnanza dato che per questi il comparto universitario resta pressoché l'unico ambito di impiego - seppur marginale - per quanti intendono occuparsi di ricerca a livello professionale. A differenza di quanto avviene in altri contesti, inoltre, in Italia permane un modello di dottorato unico, volto a formare contemporaneamente le diverse tipologie di professionisti destinati ad entrare nei ranghi accademici o a svolgere attività professionali non direttamente connesse con la ricerca. La questione della formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato di area SSH, in particolare di ambito pedagogico, in Italia si inserisce dunque in questo scenario multiforme di complessiva ridefinizione e sollecitazione all'innovazione di cui occorre tenere conto. Allo stato attuale questa pare dipanarsi secondo modalità diversificate, in taluni casi integrate, tra le quali:

la tradizionale conduzione di un progetto sotto la guida pressoché autonoma di un tutor (la tesi); la preparazione specifica a paradigmi e metodi di ricerca, anche in prospettiva interdisciplinare; la partecipazione alle attività di un gruppo di lavoro allargato; la progressiva acquisizione di competenze generali e trasversali utili al consolidamento di un *habitus* euristico. Per riflettere criticamente sugli assetti attuali e sulle prospettive di sviluppo, pare utile considerare in particolare due snodi: il rapporto tra dimensione disciplinare e competenze trasversali e quello fra teoria e pratica.

In primo luogo, la formazione alla ricerca innerva l'intero percorso dottorale e si situa al crocevia tra la preparazione disciplinare specifica, finalizzata alla realizzazione del proprio progetto, e quella generale alle cosiddette *transferable skills* (Bourner, Heath & Rospigliosi, 2014) che ha assunto significati e spazi crescenti proprio in considerazione dell'esigenza di preparare i dottorandi ad operare in contesti professionali diversi da quello accademico. Date le molteplici definizioni presenti in letteratura (Gilbert, Balatti, Turner & Whitehouse, 2004; Payne, 2004) è utile per chiarezza richiamare quella dell'OCSE (OECD, 2012), qui assunta a riferimento, di "competenze acquisite in un contesto (per esempio di ricerca) che sono utili in un altro (per esempio il futuro impegno nell'ambito della ricerca, del business etc). Tali competenze rendono i contenuti – e le competenze legate alla ricerca - in grado di essere messi in pratica e sviluppati in modo efficace" e "possono essere acquisite attraverso la formazione o attraverso esperienze di lavoro" (ESF, 2009, p. 49). Più nel dettaglio le *transferable skills in a research context* includono (OECD, 2012, p. 20):

- competenze interpersonali: lavorare con gli altri, supervisione, negoziazione, networking;
- competenze organizzative: gestione di progetti e del tempo, sviluppo della carriera;
- competenze di ricerca: presentare domande di finanziamento, gestione e *leadership* della ricerca, metodi e tecnologie di indagine oltre a quelle utilizzate nel progetto di dottorato, etica e deontologia;
- abilità cognitive: creatività e abilità di astrazione, *problem solving*;
- abilità comunicative: comunicazione e presentazione scritta e orale, comunicazione e dialogo con interlocutori non tecnici (impegno pubblico), insegnamento, uso delle competenze scientifiche nel *policy making*;
- competenze imprenditoriali: imprenditorialità, innovazione, commercializzazione, brevetti e trasferimento di conoscenze.

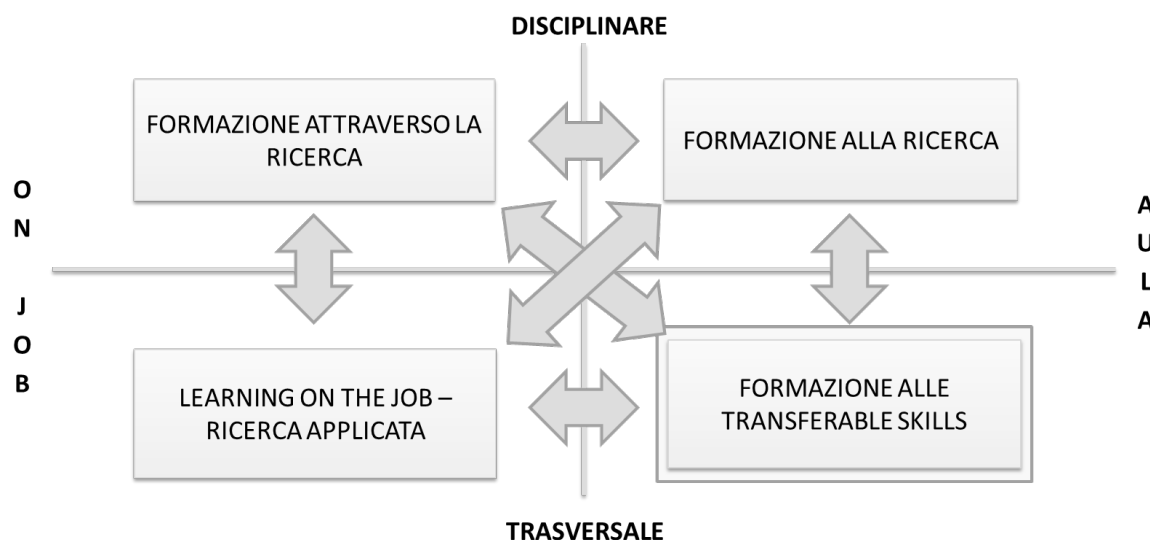
Ad una disamina più attenta è possibile porre in luce che la formazione alla ricerca, oltre ad essere una delle *transferable skills* individuate dall'OECD, intercetta ed interseca in realtà tutte le altre competenze trasversali proprio in ragione della natura

multidimensionale e complessa di tale attività. In secondo luogo è consolidata in letteratura la convinzione che per preparare alla ricerca, in particolare a quella empirica, siano necessari sia apporti teorici e conoscitivi sia momenti applicativi e di sperimentazione diretta (Viganò, 2003; Montalbetti & Lisimberti, 2015), in una sinergia virtuosa tra teoria e pratica. Per formare alla ricerca occorrono, dunque, una pluralità di attività diverse e interconnesse rappresentabili in termini sintetici su un piano cartesiano formato dall'intersezione tra l'asse "disciplinare-trasversale" e quello "aula-on job" (Grafico 1). Nei quattro quadranti trovano posto:

1. la formazione *alla* ricerca: tipica dell'approccio disciplinare e dei paradigmi di riferimento, che si configura in prima istanza come attività d'aula;
2. la formazione *attraverso* la ricerca: in genere esperita nella realizzazione del proprio progetto, ha la valenza pratica e fattuale di un'indagine reale e, per quanto portata avanti in un contesto dedicato e protetto, porta alla realizzazione di prodotti (es. tesi, pubblicazioni, comunicazioni orali...);
3. la formazione d'aula alle *transferable skills*: interseca, come accennato, ogni dimensione del processo di indagine;
4. la formazione *on the job*: ossia la ricerca applicata svolta in contesti professionali (es. *stage*) che permette di immergersi nella complessità di ogni aspetto della conduzione di un progetto reale.

In termini prospettici pare dunque utile che la preparazione dottorale integri in maniera armoniosa le diverse componenti senza sbilanciamenti eccessivi verso uno solo dei quadranti, il che porterebbe ad una formazione non equilibrata manchevole, di volta in volta, di elementi teorici e metodologici fondativi, di capacità di applicazione pratica delle competenze apprese, della possibilità di immergersi nella complessità del mondo professionale o di quella di generalizzare le competenze specifiche apprese a situazioni concrete anche molto diverse.

Grafico 1 - Formazione e ricerca in ambito dottorale



Come si è avuto modo di accennare, la preparazione disciplinare alla e, soprattutto, attraverso la ricerca (in primis la tesi), costituiscono il nucleo storico del dottorato mentre quella alle competenze trasversali è più recente ed ancora in via di definizione nelle sue modalità applicative. Per questo motivo in questa sede si è inteso approfondire quest'ultimo aspetto, concentrandosi sulle attività di formazione alla ricerca che rientrano nel *transferable skills training*.

Transferable skills training e formazione alla ricerca nei dottorati italiani: considerazioni da un'indagine nazionale

Come accennato, il *transferable skills training* ha assunto negli anni importanza crescente anche in virtù del riconoscimento della sua utilità sia per un proficuo svolgimento del percorso dottorale (OECD, 2012) sia in termini di *employability* (Ashcrof, 2004; Fallows & Steven, 2000).

Le iniziative avviate risultano tuttavia molto eterogenee a livello sia di diffusione sia di tipologie e modalità di erogazione (OECD, 2012) il che ha indotto a osservare più nel dettaglio la situazione italiana.

Nell'ambito di un'indagine più ampia¹, volta a mappare le attività più significative e innovative sul tema, è stato trasmesso a ciascun ateneo italiano presso il quale risultava attivo un dottorato di area SSH (n=75) un questionario semi-strutturato finalizzato, nella prima parte, a raccogliere informazioni generali sulla formazione alle *transferable skills*, nella seconda ad individuare - ad opera del rispondente - le eventuali *best practices* attivate fino ad un massimo di 3. Nel complesso sono pervenute 28 risposte (il 37% circa

¹ La rilevazione è stata condotta nel 2014.

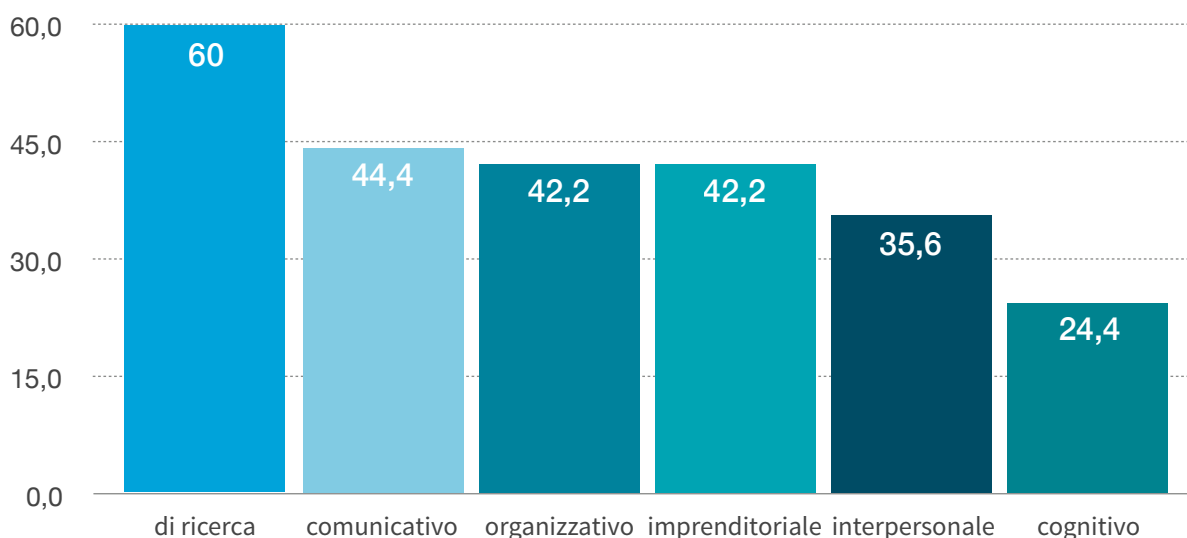
del totale) delle quali 8 negative, relative ad atenei che dichiarano di non erogare alcuna attività sul tema, e 20 positive; sono state individuate e descritte 45 *best practices*. L'indagine offre uno spaccato, per quanto iniziale e parziale, della situazione negli atenei italiani.

L'approfondimento degli esiti complessivi del progetto esula dagli obiettivi del presente contributo nel quale ci si sofferma brevemente su quanto concerne direttamente la formazione alla ricerca nell'ambito del *transferable skills training*.

In base a quanto dichiarato dagli atenei (Grafico 2), il 60% delle *best practices* proposte attengono, in maniera esclusiva o integrata, alle competenze di ricerca. Nella definizione presa a riferimento (OECD, 2012) ed esplicitata anche nel questionario, queste non riguardano direttamente il progetto di dottorato ma mirano a rafforzare in termini più ampi e complessivi tale competenza generale anche in vista del futuro inserimento professionale.

La diffusione di queste attività ne conferma l'importanza e la centralità pur essendo affiancate dalle altre attinenti alla comunicazione (44,4%), alla dimensione organizzativa e a quella imprenditoriale (42,2%), a quella interpersonale (35,6%) e cognitiva (24,4%).

Grafico 2 - Attività formative (*best practices*) sulle *transferable skills* per ambiti tematici (n=45)



Come si è avuto modo di accennare, in realtà, tutte le macro competenze trasversali forniscono un apporto alla formazione alla ricerca: 38 delle 45 *best practices* descritte hanno a che fare con tale attività. Per questo motivo queste ultime sono state esaminate più nel dettaglio e sono state categorizzate secondo tre macro ambiti emersi dall'analisi: progettazione della ricerca; comunicazione; collegamento con il mondo professionale (Tabella 1). Dato che ogni attività formativa può attenere contemporaneamente a più categorie il totale di tabella non coincide con il numero di attività erogate. Importa qui

porre in evidenza il sostanziale equilibrio con cui sono affrontati i tre macro ambiti individuati:

- la *progettazione della ricerca* (35%), con particolare riferimento alla progettazione europea e per bandi, all'individuazione di finanziamenti e allo snodo sempre più attuale della sua valutazione;
- la *comunicazione della ricerca* (37%) sia all'interno della comunità scientifica di riferimento sia nell'interlocuzione con altri soggetti;
- il *collegamento con il mondo professionale* (28%) in particolare per quanto concerne l'avvio di *start-up*. Quest'ultima area risulta leggermente sottodimensionata rispetto alle altre perché, per sua natura, si presta più ad azioni formative e di accompagnamento *on the job* piuttosto che ad attività d'aula come quelle qui considerate.

Tabella 1 - Formazione alla ricerca nell'ambito del *transferable skills training*: dettaglio su 38 attività

	N	%
Progettazione della ricerca (<i>progettazione europea, valutazione, fund raising, ...</i>)	16	35
Comunicazione della ricerca (<i>scrittura paper, comunicazione efficace, organizzazione convegni, ...</i>)	17	37
Collegamento con il mondo professionale (<i>start-up, ...</i>)	13	28
TOTALE	46	100

La formazione alla ricerca nell'ambito del *transferable skills training* negli atenei italiani che erogano attività formative sulle competenze trasversali pare avere, alla luce dei dati sopra presentati, importanza centrale. Le attività specifiche proposte ai dottorandi paiono utili, in linea con quanto emerso a livello internazionale, sia per rafforzare e rendere più proficua la ricerca svolta nell'ambito del dottorato (es. scrittura e presentazione di testi scientifici, valutazione), sia in previsione dell'inserimento professionale sia accademico che extra-accademico (es. progettazione europea, *fund raising*, avvio *start up*).

Piste di sviluppo: la ricerca come nucleo costitutivo dell'identità dottorale

Nell'attuale ripensamento del dottorato è utile riporre al centro la ricerca valorizzandone l'intrinseca valenza formativa e, al contempo, riflettendo attentamente sui profili in uscita in modo da considerare a quale ricerca è utile preparare e attraverso quali modalità. In sede conclusiva è possibile soffermarsi su tre spunti di riflessione.

In primo luogo, per quanto concerne le modalità formative, il *transferable skills training* si incentra, per sua natura e come si è avuto modo di notare, sulla parte più generale favorendo la costruzione di competenze ampie, integrate e duttili, preziose sia nel contesto accademico che in quello extra-accademico. Tra questo e la formazione disciplinare si deve quindi instaurare una sinergia ed un'integrazione profonda atta preparare dottorandi con solide basi metodologiche e disciplinari e, al contempo, pronti ad applicare le proprie competenze in contesti professionali diversi.

In prospettiva pedagogica, in secondo luogo, la questione della formazione e dello status del dottorando e del dottore di ricerca non possono essere ridotte a questioni meramente tecniche ma impongono di riflettere sulla costruzione dell'identità del ricercatore (o del professionista) in termini complessivi (Milani, 2014; McCarty & Ortloff, 2004; Golde & Walker, 2006). Nelle professioni educative l'interiorizzazione di un *habitus* euristico (Montalbetti, 2005; Magnoler, 2012; Medwell & Wray, 2014) è riconosciuto come uno snodo costitutivo che accomuna i vari profili professionali appartenenti a tale ambito (educatori, pedagogisti, animatori, insegnanti, ricercatori...): tale dimensione, per quanto agita in tempi e modi diversi dai diversi soggetti è un elemento comune che potrebbe, se opportunamente formata e accompagnata, costituire un criterio unificante a favore del riconoscimento reciproco, della comunicazione e della collaborazione sinergica tra i diversi soggetti.

In termini più ampi e complessivi, infine, percorsi formativi atti a qualificare i professionisti di più elevato livello, in grado di comprendere le logiche e di “parlare i linguaggi specifici” del contesto accademico e di quelli extra-accademici possono porre le premesse e creare le giuste occasioni per avviare azioni pensate e realizzate grazie al lavoro comune tra i vari comparti, con tutti i vantaggi reciproci derivanti da una circolazione più sistematica tra teoria e pratica professionale.

La ricerca, quindi, oltre a costituire lo “sfondo integratore” della formazione dottorale è un tratto costitutivo dell'identità dei professionisti (Trombetta, 1988) e può costituire il momento unificante della collaborazione tra università e contesti professionali.

Riferimenti bibliografici

- Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (Eds.) (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. UNESCO Publishing.
- ADI (2014), *Quarta indagine nazionale ADI su Dottorato e Post-Doc*. <https://dottorato.it/content/iv-indagine-adi-su-dottorato-e-post-doc> (16/01/2017).
- Ashcroft, L. (2004). Developing competencies, critical analysis and personal transferable skills in future information professionals. *Library Review*, 53, 82 - 88.

- Auriol, L. (2010). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2010/04, OECD Publishing.
- Auriol, L., Misu M. & Freeman R. A. (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2013/04, OECD Publishing.
- Bourner, T., Heath, L. & Rospigliosi A., (2014). Research as a transferable skill in higher education. *Higher education review*, 46(2), 20-45.
- Conclusions and Recommendations from the Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”*, Salzburg, 3-5 February, 2005.
- CNVSU (2010). *Condizione attuale e prospettive occupazionali dei dottori di ricerca*, Internal Report. Roma: MIUR.
- ESF (European Science Foundation) (2009). *Research Careers in Europe: Landscape and Horizons, A Report by the ESF Member Organisation Forum on Research Careers*. Strasbourg: ESF.
- EUA (European University Association) (2007). *Doctoral Programmes in Europe's universities: Achievements and challenges*. EUA: Bruxelles.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. Sterling: Stylus Publishing.
- Galliani, L. (Ed.) (2010). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa.
- Gemma, C. (2006). *Il dottorato di ricerca: per una teorizzazione delle pratiche formative*. Roma: Carocci.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375-388.
- Golde, C. & Walker, G. E (Eds.) (2006). *Envisioning the future of doctoral education: preparing stewards of the discipline. Carnegie Essay on the Doctorate*. Jossey-Bass.
- ISTAT (2010). *Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2009-2010*. <http://www.istat.it/it/archivio/3903> (16/01/2017).
- Kohoutek, J. (2013). Three Decades of Implementation Research in Higher Education: Limitations and Prospects of Theory Development. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 56-79.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- McCarty, L. P. & Ortloff, D. H. (2004). Reforming the doctorate in education: Three conceptions. *Educational Perspectives*, 37(2), 10-19.
- Medwell, J. & Wray, D. (2014). Pre-service teachers undertaking classroom research: developing reflection and enquiry skills. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(1), 65-77.
- Milani, L. (2014). Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. *Formazione, lavoro, persona*, IV(12), 95-104.

- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K., & Lisimberty, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- NSF (National Science Foundation) (2014). *Science & Engineering Indicators* <http://www.nsf.gov/statistics> (17/03/16).
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. OECD Publishing.
- Olson, K. & Clark, C. M. (2009). A Signature Pedagogy in Education: The Leader-Scholar Community. *Educational Researcher*, 38(3), 216-221.
- Orefice, P. & Del Gobbo, G. (Eds.) (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato in Scienze dell'educazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Orefice, P. & Cunti, A. (Eds.) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca: contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Payne, J. (2004). The changing meaning of skills, *SKOPE Issue*, Paper 1 (October), ESRC-funded Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.
- Trombetta, C. (Ed.) (1988). *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione, una sperimentazione per l'orientamento educativo*. Armando: Roma.
- Viganò, R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca. Indagine sui responsabili dei servizi socio-educativi per minori in Lombardia*. Vita e Pensiero: Milano.

L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Il contributo accosta e problematizza il tema della formazione “alla” e “attraverso” la ricerca movendo da una sperimentazione didattica svolta presso la sede milanese dell'Università Cattolica; tale esperienza offre l'occasione per riflettere circa i modi, i tempi e gli strumenti a disposizione del docente universitario per promuovere nei professionisti la competenza di ricerca intesa come disposizione personale e professionale che innerva e sostanzia l'azione educativa e l'identità professionale di chi la attua. L'accompagnamento emerge come postura formativa particolarmente pregnante; agendo in questa prospettiva, il docente ha la possibilità non solo di ancorare i contenuti metodologici alla pratica professionale (presente o futura) degli studenti ma anche di mettere in relazione e far dialogare le due dimensioni (di ricerca e di formazione) che costituiscono il suo profilo professionale.

Parole chiave: Ricerca empirica – Accompagnamento – Competenze di ricerca – Docente universitario – Professionisti

The paper focuses on the issue of training practitioners to develop research skills in pre-service education. Moving from an experience carried out at the Catholic University in Milan it reflects upon approaches, strategies and tools available to the university teacher to promote students' learning. Giving them the opportunity to plan a real research process by supporting their work emerges as an effective training approach because of methodological contents are related to students' educational practice (present or future); it allows the university teacher to link research and training activities which constitute the principal dimensions of his professional profile.

Keywords: Empirical research – Research skills – University teacher – Educational support – Practitioners

La ricerca empirica come risorsa per le professionalità educative

Vi è un consenso ampio in letteratura circa l'esigenza di integrare la dimensione della ricerca nella formazione delle professionalità educative e formative (Mialaret, 1999; Hensler, 1993; Viganò, 2003, 2016; Baldacci & Frabboni, 2013; Coggi & Ricchiardi, 2005; De Landsheere, 1978; Trincherò 2002; Felisatti & Clerici, 2009; Wentzel, 2008); sperimentare il modo di procedere tipico della ricerca fondato sui criteri di validità, pertinenza, affidabilità offre l'occasione per imparare ad agire con metodo nella pratica professionale, argomentare le proprie scelte, documentare i processi, socializzare gli esiti facendo proprio un atteggiamento di costante rimessa in discussione e di apertura al confronto. In tale prospettiva la dimensione di ricerca si configura non come un insieme di abilità tecniche piuttosto come un *habitus* professionale (Magnoler, 2012) che sorregge la progettualità educativa e la progressiva definizione identitaria (Montalbetti, 2005); consegue l'esigenza di avviarne lo sviluppo nella formazione iniziale e di offrire percorsi di supporto e di accompagnamento in quella in servizio.

Con riferimento specifico alla formazione dei *practitioners*, Perrenoud (1994) pone in evidenza gli obiettivi associati alla "iniziazione" alla ricerca: facilitare un'appropriazione critica del sapere prodotto dalle scienze dell'educazione, mettere nelle condizioni di leggere e comprendere i risultati delle ricerche disponibili in letteratura, sviluppare un atteggiamento riflessivo verso se stessi e la propria pratica, contrastare un approccio dogmatico a favore del rigore scientifico. Sullo sfondo risalta l'ambizione di riuscire a ridurre la distanza fra mondo della ricerca e mondo della pratica gettando le premesse per la costruzione di spazi di comunicazione (Altet, 2009) e di collaborazione (Desgagné, 1997) fra ricercatori e *practitioners* (Hofstetter, 2005).

Tuttavia, come argomentato altrove con esplicito riferimento al contesto nazionale (Montalbetti & Lisimberty, 2015), i corsi di area metodologica nell'ambito della formazione universitaria dei futuri professionisti dell'educazione spesso suscitano scarso interesse negli studenti poiché la metodologia della ricerca empirica è percepita a priori come periferica rispetto agli altri ambiti disciplinari e si fatica a cogliere la reale spendibilità delle competenze di ricerca nella propria attività professionale (Cottini, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005).

Diverse ragioni possono aiutare a comprendere questa situazione (Montalbetti, 2015); in questa sede, l'attenzione è posta sulla qualità delle strategie didattiche adottate per proporre la metodologia della ricerca nei percorsi universitari di formazione iniziale; sottesa vi è l'idea che privilegiare un approccio *teacher-centred* piuttosto che uno *student-centred* (Melacarne & Fabbri, 2015) possa risultare inefficace rafforzando nei futuri professionisti un atteggiamento di sfiducia nei confronti del mondo della ricerca con

ricadute negative a lungo termine ben documentate in letteratura (Mortari, 2009, 2010; Hemsley-Brown & Sharp 2004; Stuessy & Metty, 2007).

Accompagnare la maturazione di competenze di ricerca

Vi è convergenza in letteratura circa alcuni criteri orientativi cui ispirarsi nella progettazione didattica dei percorsi di natura metodologica: offrire l'opportunità di mobilitare conoscenze e abilità metodologiche attraverso una sperimentazione diretta (Barbier, 2009); orientare l'attenzione sugli aspetti pragmatici e le ricadute della ricerca empirica sulla pratica educativa in modo da dimostrare quanto la prima sia risorsa per la seconda (Mellouki, 2010); prendere in esame come oggetti di analisi questioni strettamente connesse con le preoccupazioni degli studenti in quanto professionisti dell'educazione (Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, 2010); non ridurre la formazione alla sola componente tecnica (Le Bouëdec & Tomamichel, 2003). Tali criteri muovono dalla consapevolezza circa il *gap* esistente fra il sapere metodologico codificato nei manuali e la messa in atto di pratiche di ricerca reali (Avanzini, 2003) la quale richiede la capacità di dialogare con le situazioni e di muoversi con intelligenza critica; consegue, in questa prospettiva, l'esigenza di offrire, in sede formativa, la possibilità di confrontarsi con tali complessità facendo interagire la dimensione teorica del sapere metodologico con quella operativa.

A tali coordinate si ispira l'esperienza di formazione alla ricerca condotta nel corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore¹; agli studenti è stato chiesto di sperimentarsi nella progettazione di un percorso di ricerca reale con l'obiettivo di integrare il piano dell'apprendimento di conoscenze e dell'acquisizione di abilità metodologiche, comunque necessario con studenti in formazione iniziale, con quello della maturazione di attitudini (Baldacci, 2006).

Durante lo svolgimento del progetto agli studenti è stato chiesto di tenere traccia del loro lavoro all'interno di un diario di bordo e, al termine del percorso, di stendere individualmente una riflessione critica sul processo e sulle acquisizioni maturate. Per guidarli e orientarli sono stati forniti alcuni strumenti di supporto: una traccia per la stesura del progetto la quale riprende, nella sequenza logica e nel linguaggio, la struttura del manuale di riferimento adottato nel corso (Montalbetti & Lisimberti, 2015); un documento per organizzare le informazioni nel diario di gruppo con un relativo *timing* per la compilazione cui attenersi; un *format* per la redazione della relazione critica individuale. L'ampio spazio attribuito alla documentazione all'interno del dispositivo mira a stimolare l'abitudine a riflettere in modo sistematico sia nel corso dell'azione sia

¹ Il riferimento è all'insegnamento di «Metodi e tecniche per la sperimentazione educativa» svolto da chi scrive nel primo semestre dell'a.a. 2015/2016 presso la sede di Milano.

sull'azione, data l'importanza strategica di questa competenza ai fini della qualità della pratica educativa (Montalbetti, 2005).

Gli studenti hanno lavorato al progetto sia nelle ore di lezione, sotto la supervisione del docente, sia organizzandosi in maniera autonoma. I frequenti scambi anche fuori dalle ore del corso hanno permesso di raccogliere *in itinere* informazioni preziose circa le dinamiche di sviluppo dell'attività portate avanti nei diversi gruppi e di intervenire a supporto laddove opportuno. In sede valutativa, è stata considerata sia la qualità del prodotto (progetto di ricerca elaborato), sia la qualità del processo analizzando il materiale documentario e le annotazioni del docente.

Il valore formativo dell'esperienza va ricercato non tanto nei risultati ottenuti quanto nella mobilitazione delle capacità di analisi critica e di sintesi che hanno permesso l'iniziale maturazione di un *habitus* professionale fondato sulla capacità di diagnosi e sull'osservazione, qualità essenziali per leggere le situazioni educative nella loro complessità, progettare interventi coerenti e disporre di strumenti per poterli valutare.

In questa sede non intendiamo tracciare un bilancio della sperimentazione (Montalbetti & Lisimberti, 2016) bensì riflettere sull'esercizio della funzione docente. Costui infatti ha agito non solo una funzione di esperto nei contenuti, essenziale soprattutto nelle fasi introduttive del corso per fornire le conoscenze metodologiche di base, ma anche di *scaffolding* ovvero di impalcatura e di sostegno ai gruppi riducendo i suoi interventi in modo progressivo. In tale prospettiva, il docente più che insegnare la metodologia della ricerca ha accompagnato lo sviluppo delle competenze di ricerca lasciando che gli studenti confrontassero il sapere metodologico con una pratica di ricerca reale.

La nozione di accompagnamento (Paul, 2004) oggi risulta piuttosto attuale in campo educativo e non solo, a motivo anche della sua estrema flessibilità, la qual cosa rende necessario specificarla con riferimento esplicito al ruolo del docente universitario (Charlier & Biémar, 2012). Come fa notare giustamente De Ketele (2014) l'accompagnamento nel contesto accademico è associato ad altre figure diversamente denominate (tutor, supervisore ecc.) che hanno il compito, in particolare nelle attività di tirocinio o *stage* o in quelle di orientamento, di fornire supporto e di guidare gli studenti nel percorso di studio o in momenti di particolare importanza. A nostro modo di vedere, in realtà l'accompagnamento ben si presta a descrivere anche il ruolo del docente universitario che sperimenta strategie formative non tradizionali.

Nell'esperienza assunta ad oggetto costui ha agito infatti secondo i tre principali registri individuati dalla Paul (2004) come specifici dell'accompagnamento: 1) ha "condotto" secondo una progressione di fasi finalizzata; 2) ha "scortato" fornendo elementi di protezione e di supporto; 3) ha "guidato" offrendo indicazioni per compiere le scelte metodologiche. Strategico per il buon andamento dell'attività è stato trovare un equilibrio

dinamico fra i due poli sottesi alle diverse azioni: dirigere fissando alcuni paletti di riferimento e seguire lasciando spazio all'iniziativa degli studenti, senza tuttavia perdere il governo complessivo del processo connesso con la responsabilità del ruolo del docente. In tal senso, il supporto fornito non si è tradotto nel suggerimento di soluzioni precostituite piuttosto si è configurato come orientamento e indirizzo alla ricerca di ipotesi risolutive da parte degli studenti stessi che hanno pertanto sperimentato un itinerario di scoperta guidata (Biasin, 2010; Serbati, 2014).

Accompagnare i processi di lavoro non ha escluso la trasmissione di conoscenze piuttosto, nel caso specifico dell'esperienza presentata, le ha ancorate a situazioni/oggetti di lavoro reali per facilitare un'appropriazione personale e critica. In altre parole, i contenuti metodologici sono stati inseriti in un progressivo percorso di scoperta in modo da farne risaltare il senso in un dialogo virtuoso fra teoria-pratica-teoria.

L'accompagnamento così declinato e agito può porre un problema di percezione del ruolo e di aspettative: gli studenti spesso si aspettano dal docente risposte e soluzioni mentre in questo modo di procedere l'attenzione è centrata sulle domande piuttosto che sulle risposte. A questo proposito, alcuni studiosi sottolineano che la modifica graduale del rapporto con gli studenti tradizionalmente basato sui principi di trasmissione può ingenerare difficoltà a livello identitario (Verzat, 2010; Cosnefroy & Annoot, 2014). Tuttavia se l'accompagnamento è interpretato come postura (Paul, 2016) l'identità del docente non solo non è rimessa in discussione o svisata ma è agita in modo più articolato coniugando la dimensione di *expertise* esperta, legata alla padronanza dei contenuti, con quella di facilitazione dei processi di apprendimento. Nell'accompagnamento costui funge infatti da persona-risorsa che si pone "di fianco" anziché "davanti" al soggetto il quale diviene pertanto il protagonista del suo processo formativo (Biasin, 2010; Charlier & Biémar, 2012).

Tale postura formativa risulta particolarmente indicata quando l'obiettivo è favorire lo sviluppo di competenze di ricerca che necessitano di essere apprese in un circolo virtuoso fra teoria e pratica pena il loro isticarsi in tecnicismi e la perdita di legame con le pratiche educative reali che rappresentano l'orizzonte professionale di riferimento. Del resto, obiettivo della formazione alla ricerca nel segmento iniziale è non formare ricercatori in miniatura ma fare in modo che le competenze di ricerca, o meglio l'*habitus* della ricerca, entrino a far parte del modo di agire e di percepirsi del futuro educatore/formatore (Baldazzi, 2010; Snoek & Moens, 2011). L'accompagnamento si iscrive perciò all'interno di un paradigma problematizzante finalizzato alla promozione di una postura riflessiva la quale a sua volta costituisce una condizione per la formazione non solo di professionisti competenti ma anche di persone responsabili e autonome (Paul, 2016).

Oltre l'esperienza. Spunti per riflettere sulla didattica universitaria

L'esperienza brevemente descritta e la riflessione specifica condotta sulla postura di accompagnamento assunta dal docente offrono l'occasione per sviluppare alcune considerazioni più generali circa la qualità della didattica universitaria.

Rimettere in discussione prassi didattiche tradizionali optando per esempio per strategie di accompagnamento ai processi di apprendimento degli studenti richiede al docente un investimento di tempo maggiore, la disponibilità a mettersi in gioco uscendo dalla sua *comfort zone*, l'accettazione di un margine più elevato di imprevedibilità e non linearità poiché il processo non può essere del tutto predeterminato ma si co-costruisce e si modifica *in itinere* in ragione della stretta interazione fra docente e studenti.

Come è noto nel nostro Paese l'attività istituzionale di valutazione del comparto universitario (VQR) è centrata esclusivamente sulla qualità dei prodotti di ricerca senza includere la qualità dell'attività didattica. Tali fattori non incentivano ad investire nell'innovazione didattica e favoriscono spesso la riproposizione di prassi ispirate ad un orientamento *teacher-oriented* piuttosto che uno *student-centred*. Simili riflessioni lanciano una sfida all'idea stessa di pedagogia universitaria (De Ketele, 2010) e richiamano la necessità di avviare una seria riflessione sull'esercizio della funzione docente nella formazione superiore per meglio delinearne le caratteristiche e il profilo di competenze e per poter ipotizzare strategie valutative appropriate che valorizzino le buone pratiche esistenti.

Ragionare sull'attività didattica del docente e su come possa essere attuata significa interrogarsi circa le modalità più opportune per collegare l'apprendimento e l'insegnamento, per facilitare un'appropriazione personale e critica del sapere, per saldare i contenuti della formazione al profilo professionale auspicato in uscita dal percorso. Ciò richiede di ripensare l'esercizio della funzione docente secondo strategie differenziate che, pur non rinnegando la dimensione trasmissiva, sappiano fare spazio alle funzioni di attivazione e di promozione di attitudini negli studenti. Tale riflessione appare particolarmente significativa in ordine alla formazione di competenze di ricerca poiché l'atteggiamento euristico sul quale esse poggiano non può essere trasmesso ma ne va piuttosto accompagnato lo sviluppo ponendo al centro il soggetto che apprende.

Come argomentato in letteratura (Galliani, 2011; Rossi, Magnoler & Marcelli, 2012), conciliare ricerca e didattica per il docente universitario è certamente un compito complesso e vi è il concreto rischio che procedano a velocità differenziate e secondo binari paralleli. Poteaux (2014, p. 96) pone l'accento sulla diversità dell'atteggiamento assunto dal docente quando fa ricerca e quando fa didattica:

Quand on enseigne, on est dans les certitudes et on fait peu d'épistémologie de la discipline. On enseigne aux étudiants des résultats, des choses avérées, on passe sous silence les méandres des découvertes. Quand on est en recherche on est dans le doute, le questionnement. On a l'impression qu'en enseignant on va perdre de cette attitude.

Tale situazione non solo impoverisce e rende meno efficace la didattica sul piano degli apprendimenti degli studenti ma rischia anche di centrare l'attenzione solo sui prodotti della ricerca e non sul processo di scoperta e di indagine proprio di qualunque campo disciplinare.

Se, come osserva la Paul, l'elemento tipico dell'accompagnamento è il *questionnement* assumere tale postura formativa può facilitare la configurazione di spazi di contaminazione virtuosa fra attività didattica e attività scientifica a beneficio della qualità di entrambi. In particolare, per il docente universitario impegnato nell'insegnamento della metodologia della ricerca empirica tale prospettiva appare particolarmente significativa data la stretta interconnessione fra il suo oggetto di insegnamento e la sua attività scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini, G. (2003). Formation à la recherche et formation de la personne. In G. Le Bouëdec, S. Tomamichel (Eds.). *Former à la recherche en éducation et formation* (pp. 195-206). Paris: L'Harmattan.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldazzi, A. (2010). L'accompagnamento alla ricerca. Vademecum. In C. Biasin (2010) (Ed.). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti* (pp. 184-201). Milano: Angeli.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Education et didactique*, 3, 120-129.
- Biasin, C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche contesti*, Milano: Angeli.
- Boutinet J.-P. & Denoyel, N., & Pineau, G. & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF.
- Charlier, É. & Biémar, S. (Eds.) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 3, 5-10.
- Coen, P.F., Pineiro, C., Herklots, L., & Haymoz, J.Y. (2010). La recherche. *Actes de la Recherche*, 8, 37-53.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

- Cottini, L. (2002). *Fare ricerca nella scuola autonoma*. Milano: Mursia.
- Cosnefroy, L. & Annoot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui?. *Recherche et formation*, 77, 9-15.
- Cros, F. (1989). Ciel, qui suis-je: chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois? *Recherche et formation*, 5, 9-23.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelles: De Boeck.
- Fabbri, L. & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E. & Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Galliani, L. (Ed.) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hemsley-Brown, J.V. & Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Hensler, H. (1993) (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Hofstetter, R. (2005). La professionnalisation des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire professionnel comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 2, 71-89.
- Le Bouëdec, G. & Tomamichel, S. (Eds.) (2003). *Former à la recherche en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mellouki, M.H. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 151-173.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83-109.

- Montalbetti, K. & Lisimberti C. (2015). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca tra teoria e pratica. *Scuola democratica*, 7(3), 687-706.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione*, 12(1/2), 33-46. doi:10.13128/Studi_Formaz-8583
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, I (1), 143-156.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche*, 1, 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2010). Le processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Education*, 8, 121-126.
- Poteaux, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche & formation*, 3(77), 87-100.
- Rossi, P. G., Magnoler, P. & Marcelli, M. (2012). Quale rapporto fra ricerca e didattica nella formazione universitaria?. In M. Corsi, A. Ascenzi & P.G. Rossi (Eds.), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 529-543). Roma: Armando.
- Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants: quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et profession*, 21(1), 1-12.
- Serbati A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Snoek M. & Moens, E. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37(5), 817-835.
- Stuessy, C.L. & Metty, J.S. (2007). The Learning Research Cycle: Bridging Research and Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 18(5), 725-750.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Angeli.
- Van der Maren, J-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants? In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres* (pp. 87-108). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Van der Maren, J-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec. Un témoignage: le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et formation*, 59, 75-88.

- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui?. In B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (Eds.). *Accompagner des étudiants: quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelle mise en oeuvre?* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16(2), 71-84.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.

Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci

Università dell'Aquila

Abstract

Il contributo analizza possibilità e limiti della Tecnica dell'Incidente Critico (TIC) impiegata in precisi contesti di ricerca diretti a studiare la riflessività nei processi formativi. A partire dalla descrizione dei principi fondamentali e dei possibili utilizzi della tecnica, esso ha lo scopo di esaminare le caratteristiche di questo approccio all'interno di tre diversi percorsi di ricerca empirica incentrati sull'idea che la riflessività possa incidere sull'accrescimento delle competenze dei soggetti, poiché concordemente concepita dalla letteratura come un importante mezzo di apprendimento, come capacità di riconoscere, gestire e sfruttare il sapere che deriva dall'esperienza e come concreta possibilità per colmare il gap tra teoria e pratica, che permette di affrontare incertezza, ambiguità e cambiamento e sviluppare consapevolezza critica.

Parole chiave: riflessività – Tecnica dell'Incidente Critico (TIC) – metodi qualitativi – pratiche di ricerca – riflessività – competenza riflessiva

The paper analyzes the possibilities and limits of the Critical Incident Technique (ICT) used in precise direct research contexts to study the reflectivity in the educational process. Starting from the description of the basic principles and possible uses of the technique, it aims to examine the characteristics of this approach in three different empirical research paths based on the idea that reflexivity can affect on growth of skills of subjects, as unanimously conceived in the literature as an important means of learning, such as the ability to recognize, manage and exploit the knowledge that comes from experience, and as a concrete opportunity to bridge the gap between theory and practice, allowing you to deal with

uncertainty and the 'ambiguity and change and develop critical awareness.

Keywords: Critical Incident Technique (ICT) - qualitative methods - research practices - reflexivity - reflexive competence

Oggetto della ricerca, contestualizzazione e dibattito scientifico

La riflessione critica viene utilizzata nella formazione degli insegnanti, degli educatori e dei formatori per ribaltare concezioni e spiegazioni “convenzionali della realtà” e per comprendere in che modo si rafforzino convinzioni, regole ed abitudini, anche sbagliate, nelle situazioni professionali e formative. Uno dei nuclei riflessivi riguarda proprio la capacità dei soggetti di prendere coscienza circa la propria capacità di influenzare e modificare le situazioni professionali in cui si trovano coinvolti per intraprendere passi concreti diretti ad eliminare gli ostacoli frapposti alla comunicazione e all'azione. Adottare una forma di costruttiva auto-critica relativa alle proprie azioni, al fine di giungere ad un loro miglioramento (Calderhead & Gates, 1993; McNamara, 1990; Zeichner & Liston, 1990; Gore, 1987; Wildman & Niles, 1987) o di determinare se quanto appreso sia giustificato nella dimensione dell'attualità (Mezirow, 1990), appare una competenza determinante per le figure che operano nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione. Tale concetto implica l'accettazione di una particolare “ideologia”, di definite ipotesi e di una specifica epistemologia (McNamara, 1990; Zeichner & Liston, 1990; Gore, 1987; Wildman & Niles, 1987) poggiandosi su presupposti che conducono alla trasformazione sia dell'“apprendimento” che della sua “prospettiva”, intendendo quest'ultima come il processo che permette di

- diventare criticamente consapevole circa il come e il perché i nostri presupposti abbiano vincolato il nostro modo di percepire, capire, sentire il mondo;
- di riformulare queste ipotesi per consentire una più inclusiva, discriminante, permeabile e integrata prospettiva;
- di assumere decisioni o altrimenti agire su queste nuove acquisizioni (Mezirow, 1990).

La riflessione critica viene considerata una sistematica forma di valutazione dell'esperienza e dell'azione che considera un evento, una situazione ecc. da diversi punti di vista allo scopo di identificare fondamentali assunzioni, influenze e personali significati per far agire l'esperienza facilitando l'apprendimento; essa è comunque riconducibile a molti modelli (Van Manen, 1977; 1991; 1995). Nel contesto della formazione degli insegnanti e degli educatori una tecnica utile per facilitare la riflessione è la Tecnica dell'Incidente Critico (TIC), che viene variamente interpretata, includendo una autocritica costruttiva delle proprie azioni in vista del miglioramento (Calderhead, 1989). Tuttavia,

tale tecnica ha l'obiettivo di esplorare in profondità e in maniera riflessiva (Tripp, 1993) situazioni di insegnamento o educative secondo un approccio analitico che permetta di sviluppare nei soggetti una comprensione dei propri giudizi e di promuovere lo sviluppo professionale, accrescendo qualitativamente i programmi di formazione, iniziale e continua, degli insegnanti e di tutti coloro che operano nell'area dell'educazione e della formazione, nonché le loro pratiche didattiche ed educative, prendendo in considerazione le diverse possibilità per indirizzare le azioni future. La TIC, sviluppata da John C. Flanagan nel 1954, per ottenere ed esaminare dati qualitativi in origine stava ad indicare quell'attività che aiuta gli individui a riflettere su aspetti importanti del loro lavoro presentandosi come utile mezzo per identificare "incidenti critici" o esperienze significative (vere e proprie spie del modo di funzionamento di comportamenti, atteggiamenti e convinzioni educative), le quali, essendo spesso complesse e variegate e rischiando potenzialmente di essere travisate nel loro significato, hanno bisogno di essere adeguatamente spiegate, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione professionale di educatori, insegnanti e formatori.

Quadri teorici di riferimento

Esistono ormai prove abbastanza convincenti che la riflessività conduca a destrutturare e a disimparare convinzioni preconette personali e teoriche facendo emergere i dati che portano a nuove connessioni (Raven, 2006; Bogdan & Biklen, 2007; Colombo, 2003; Hall & Callery, 2001; Kleinsasser, 2001; Behar, 1996; Rosaldo, 1989) e che la maggior parte dell'innovazione dei sistemi di istruzione e formazione si regga necessariamente su professionisti riflessivi in grado di tenere conto sia dei risultati attesi sia di quelli inattesi della loro azione. Allo scopo di migliorare l'efficacia formativa e professionale, che non può essere unicamente intesa come percorso lineare che collega azioni date e risorse, da un lato, e risultati attesi, dall'altro, diviene determinante nei sistemi attuali di formazione individuare forme di sostegno all'apprendimento della competenza riflessiva da parte di coloro che operano nel campo dell'educazione e dell'istruzione, in modo che essa si innesti nel loro corredo di competenze tecnico-metodologiche.

Obiettivi e finalità dello studio

L'obiettivo dei tre studi, condotti in tre tempi diversi (2007, 2010, 2012), è stato quello di esplorare a diverso livello il rapporto tra azione di formazione e riflessività (anche in termini di correlazione tra variabili) con l'intento di mettere a punto, in un secondo momento, una metodologia diretta a sviluppare la riflessione in contesto di apprendimento della professionalità, avvalendosi di una strategia integrata che facesse leva su precise modalità, procedure, tecniche e strumenti, tra i quali proprio la TIC, che viene principalmente trattata in questo contributo.

Ipotesi di ricerca

Hp1 = il modello di formazione riflessiva adottato ha un effetto di conferma e consolidamento delle conoscenze e competenze acquisite

Hp2 = l'attività riflessiva in relazione alle caratteristiche dei soggetti e alle condizioni di svolgimento (in presenza o a distanza) qualifica l'attività di formazione in termini di partecipazione e collaborazione

Hp3 = la formazione riflessiva influenza la qualità del project work finale (e nei gruppi successivi dell'attività progettuale)

Sub Ipotesi

Hp1 = l'assunzione di una asimmetria tra teoria e azione

Hp2 = l'esistenza di una relazione non lineare tra insegnamento scientifico/conoscenze tecniche e pratiche formative

Disegno degli studi e metodologia di ricerca

Dal punto di vista metodologico, la struttura complessiva del disegno della ricerca contemplava un "piano di *assessment* generale" che riguardava sia la costruzione del rapporto valutazione-riflessività (nell'azione e dentro l'azione) sia i processi e gli esiti del progetto. Il disegno di indagine era modellato da due principali tecniche analisi: quella dell'"incidente critico" elaborata da Flanagan (1954) e la riflessione strutturata secondo il modello di Christopher Johns (1991), abbinate ad un ciclo riflessivo dinamico semi-strutturato scandito da una serie di attività (descrizione, analisi, valutazione, conclusione e piano d'azione) secondo il modello di Graham Gibbs (1988), che impegna alla riflessione nell'analisi di sé e delle proprie azioni, accettando il punto di vista dell'auto-responsabilità, della curiosità, dell'apertura e della volontà di sfidare modi normativi di rispondere alle situazioni, utilizzando l'esposizione e la comprensione delle contraddizioni tra ciò che sarebbe auspicabile nella pratica e la realtà, sfruttando l'energia del conflitto dato dall'esame della contraddizione che serve per assumere decisioni. La capacità di affrontare gli atteggiamenti normativi, le credenze e le azioni attraverso il riconoscimento di nuovi modi di visualizzare e rispondere alla pratica collegando intuizioni e mondo reale della pratica, l'apprezzamento dell'esperienza nel tempo, la realizzabilità della pratica desiderabile come realtà quotidiana, induce la riflessione a divenire costruzione della conoscenza personale e collettiva della pratica che passa per la "tessitura dell'incidente critico", il quale diviene pertinente rispetto a teorie e modelli di costruzione della conoscenza attraverso l'uso di precise tecniche di analisi. Per "incidente critico" si è qui inteso un evento esperienziato problematico e critico, piuttosto che tipico, la cui analisi può divenire un utile strumento per identificare esperienze personali significative

(Chambers, Stroobants, Alexandrov, Clarke, Clarke, Consoli, Giannini, Janssens, Marchi, Mladenova, Munteanu, Nuzzaci, Sarbu, Sarcina, Tomassini, & Van Camp, 2007), per stimolare l'acquisizione di abilità riflessive negli individui e per creare un ponte che serva a colmare il gap tra teoria e pratica. Si definisce "critico" quando l'azione ha contribuito a produrre un effettivo risultato, a risolvere un problema o una particolare situazione, ma anche quando l'azione non conduce ad un vero e proprio risultato, ossia risolve parzialmente un problema, ma ne crea dei nuovi o alimenta altri bisogni per un'azione più lontana (Nuzzaci, 2011a); esso descrive una situazione o un'azione che è stata importante, appunto "critica" ma significativa nel determinare l'efficacia e l'effettività o meno dei risultati e che, impressa sull'individuo e sulla sua storia di vita professionale, contiene unici o speciali significati, creando attraverso la conoscenza una consapevolezza di cosa sia l'evento e prevedendo un certo modo di ricordare punti di vista, pregiudizi ed errori (Chambers, Clarke, Colombo, & Askland, 2003; Tripp, 1993; Scanlan, Care, & Udod, 2002; Soini, 2000). Gli 'incidenti' dunque non devono essere intesi come eventi drammatici che si verificano nel contesto didattico ed educativo, ma episodi che consentono di fermarsi a pensare e che sollevano questioni determinanti per il miglioramento dell'azione professionale. Essi sono comuni nelle pratiche di insegnamento ed educative di ogni giorno, anche se non è né ragionevole né possibile riflettere su tutto ciò che accade. In questo senso, essi aiutano a "separare il grano dal loglio", consentendo al professionista di essere selettivo rispetto alle proprie pratiche.

Le ricerche a cui si fa riferimento in questo contributo si concentrano proprio sul carattere della "selettività" che, attraverso la TIC, permette ai professionisti di "vedere" e capire il posizionamento e la postura professionale adottati all'interno di una precisa situazione esaminandone i significati in una prospettiva più ampia capace di promuovere la qualità del proprio sviluppo professionale e di garantire una crescita professionale qualitativamente apprezzabile.

Fasi della ricerca

La *prima fase* di indagine ha previsto la selezione, raccolta e classificazione delle descrizioni di casi reali di comportamento riflessivo spontaneo per determinare la natura e la portata dei problemi da sottoporre ad esame critico nella formazione di insegnanti ed educatori (Nuzzaci, 2012). Sono stati "intervistati" i partecipanti per giungere ad una caratterizzazione del "dilemma della riflessione" e ad una "gestione riflessiva" dell'incidente critico, alla sua risoluzione finale e alla valutazione delle conseguenze. La *seconda fase* ha presentato le descrizioni dei "dilemmi riflessivi" derivati dalle analisi degli incidenti. Nella *terza fase* i partecipanti sono stati invitati a proporre corsi d'azione alternativi per affrontare i "dilemmi" presentati, accompagnati dai corsi di azione suggeriti per risolvere le questioni generate dalla seconda fase. Nella *quarta fase*, i partecipanti sono stati invitati a valutare la congruità di ogni corso d'azione e di individuare le azioni

che avrebbero dovuto in realtà compiere per risolvere i dilemmi. Questo schema procedurale si ripete in tutte e tre le ricerche e inizia con un metodo qualitativo, o induttivo, di raccolta e analisi dei dati e si conclude con metodi quantitativi (deduttivi o descrittivi).

Il ciclo riflessivo è stato considerato l'elemento chiave degli studi perché concepito come interfaccia tra i principi "governanti" la riflessività e il disegno della ricerca e come processo capace di sviluppare, indirizzare o bloccare le barriere tra "scienza" e "pratica", ovvero utile ad affrontare l'assunzione dell'esistenza di una relazione non lineare tra insegnamento scientifico/conoscenze tecniche e pratiche. Tale approccio, entrando in contatto con l'esperienza profonda, vissuta, nel tentativo di porre delle questioni concrete, di trovare soluzioni, di creare legami con esperienze passate, cercava di procedere verso una migliore interrelazione tra situazioni e significati e di realizzare un'utile integrazione tra le diverse componenti della conoscenza e dell'esperienza, tracciando un filo rosso tra apprendimento, esperienza e riflessività strettamente connesse all'azione e all'attività del professionista, oltre che alla specificità dei contesti. Nella fase conclusiva delle ricerche, lo scopo ultimo è stato quello di usare il ciclo riflessivo per riuscire a declinare la riflessività come meta-competenza capace di gestire l'esperienza di apprendimento dell'insegnamento.

La classificazione degli incidenti è avvenuta su un repertorio molto ampio, che è stato attentamente categorizzato, mentre la scelta degli incidenti da "trattare" è avvenuta per contrattazione tra i partecipanti all'interno di una rosa di incidenti esposti da ciascun soggetto, in modo tale che ciascuno di loro potesse, dopo opportuna riflessione, essere messo in grado di esprimere la propria scelta e poi applicare una strategia interpretativa. Ciò ha implicato i seguenti passaggi:

- raccolta degli incidenti critici e scelta dei due più significativi (processo di identificazione delle esperienze su cui riflettere);
- trattamento degli incidenti (diario di riflessione e registro di apprendimento);
- uso della riflessione strutturata e semi-strutturata;
- lettura del ciclo riflessivo e sua restituzione (accompagnato da ri-scrittura).

L'esplorazione del "discorso riflessivo" è avvenuto a due livelli:

- *narrativo*, che si componeva di trascrizione degli incontri, autobiografie professionali, testi narrativi degli incidenti e percezioni personali dei partecipanti, oltre che di valutazioni relative all'incidente;

- *meta-narrativo*, che si componeva delle annotazioni e delle auto-valutazioni dei facilitatori e dei partecipanti circa l'esperienza riflessiva, subito dopo che essa si fosse verificata e a distanza di tempo.

Occorre precisare che in questa chiave interpretativa la narrazione:

- è stata intesa non solo come una descrizione, ma è entrata a far parte integrante del processo di riflessione;
- è stata concepita non solo come mezzo, ma una componente interpretativa dell'intero processo di riflessione;
- è stata concepita come percorso formativo riconducibile ad una precisa competenza: l'interpretazione;
- ha definito il binomio narrazione/interpretazione così come l'incidente critico chiarisce la percezione.

Ci si è riferiti per questo aspetto ai legami tra apprendimento e narrazione che costituiscono la base di un lavoro condotto da Moon (1999), il quale mappa l'apprendimento per localizzare la riflessione in un modello a cinque fasi (*notare*: rappresentazione memorizzata; *dare un senso*: riproduzione idee - idee non ben collegate; *dare significato*: significative, ben integrati, idee collegate; *lavorare con il significato*: senso riflessivo, ben strutturato; *trasformare l'apprendimento*: significativo, riflessivo, ristrutturata da apprendimento idiosincratico o creativo), e sviluppato da Mc Drury e Alterio (2003), che istituisce una connessione tra apprendimento e narrazione chiarendo i livelli che portano all'apprendimento riflessivo indicato da Moon (1999).

Protocollo

Nei due studi successivi al primo sono stati rispettati tutti i protocolli derivati dal *field book* metodologico della prima ricerca condotta a livello internazionale (usata come base principale di dati e di riferimento).

L'attività di valutazione

Rispetto alla CIT il processo di valutazione interno ed esterno svolto ha permesso letture precise circa l'applicazione dei protocolli. Alle letture interne hanno preso parte tutti i soggetti coinvolti nelle attività, mentre a quelle esterne sono stati interessati i conduttori/facilitatori e due valutatori indipendenti (esterni) con l'intento di verificare la coerenza interna del materiale prodotto e delle procedure utilizzate. Il processo valutativo, sempre rispetto alla CIT, si è incentrato:

- sul rispetto degli scopi relativi all'impiego della tecnica, al suo uso e alla sua applicazione;

- sulla definizione e sul coinvolgimento dei gruppi di soggetti e delle loro caratteristiche (eterogeneità);
- sull'uso degli strumenti impiegati e sulla derivazione dei dati (attendibilità e validità);
- sull'accertamento dei passaggi effettuati (concettuali e d'azione) e sulla discussione della qualità del modello critico-riflessivo e della CIT impiegati;
- sulle procedure di raccolta e discussione dei dati emersi con la raccolta della tecnica utilizzata e sulle loro modalità di restituzione;
- sulla valutazione e sul bilancio complessivo dell'esperienza circa l'impiego della CIT e sulle criticità legate all'affidabilità dei dati.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Il *focus* del processo è stato lo studio del rapporto tra struttura narrativa e performance applicative (*action*). Il lavoro ha incluso lo sviluppo di un preciso approccio pluri-metodologico e multifocale all'incidente critico, considerato anche sotto il profilo dell'evento/ostacolo, e sul legame tra narrazioni e materiali critici delle narrazioni, orali e scritte, per istituire connessioni qualitative e quantitative tra le loro strutture.

Il processo di analisi ha riguardato in particolare l'imprevisto nell'azione e nella relazione professionale con un'area specifica per il trattamento dell'incidente critico e dell'obiettivo/ostacolo che includeva una descrizione dell'evento, la sua interpretazione e la messa in relazione con altri eventi nonché con l'"incidente parallelo". Gli incidenti critici scelti sono serviti a ricostruire eventi, attraverso i quali, secondo una prospettiva multifocale, sono stati messi in luce errori ed effetti non previsti della formazione e professionalità, presentanti caratteri di complessità, incertezza, instabilità, singolarità e conflittualità di valori. Lo studio ha contemplato l'adozione di strumenti diversi e integrati (TIC, interviste, griglie per la classificazione degli elementi, rubriche di descrittori ecc.), che hanno corredato ed ampliato l'analisi di contenuto in base a quattro categorie: i trigger, le credenze, i comportamenti e i risultati. Ciò ha indotto la definizione di uno schema preliminare nel processo di apprendimento dei partecipanti anticipato rispetto al modello riflessivo adottato.

I momenti principali di tale metodologia hanno incluso:

- la determinazione della finalità dell'attività in risposta a precisi obiettivi;
- lo sviluppo di un piano e di una specifica forma di raccolta e trattamento dei dati;
- la raccolta dei dati mediante colloquio con l'osservatore;

- l'analisi dei dati allo scopo di riassumerli e descriverli in modo adeguato per permetterne un uso e un re-impiego successivo efficace;
- l'interpretazione e la comunicazione dei risultati.

I dati primari della TIC sono state le situazioni critiche, ottenute attraverso le narrazioni, le osservazioni comportamentali e le interviste. I dati sono stati raccolti con carta e matita in risposta a stimoli accuratamente progettati e con altri strumenti avanzati (registrazioni o videoregistrazioni).

Campionamento e processi di reclutamento dei partecipanti

Il primo gruppo è costituito da 55 soggetti (2007) e, in tempi successivi, il secondo da 36 (2010) e il terzo da 36 (2012). I soggetti principali interessati nel primo studio erano insegnanti ed educatori provenienti da tutta Italia iscritti ad un Master. Si trattava di soggetti laureati, con una età compresa tra i 25 e i 48 anni. Il secondo (2010) e il terzo gruppo (2012) erano da considerarsi analoghi e selezionati *ad hoc*.

Aspetti etici

Ai partecipanti è stata chiesta un'adesione volontaria alla ricerca ed è stato fatto firmare loro il consenso informato, evitando qualsiasi tipo di coercizione, permettendo loro di interrompere l'attività di ricerca in qualsiasi momento e ascoltando eventuali segni di sofferenza, ansia o imbarazzo. L'uso della TIC ha richiesto infatti una stretta attenzione alle pratiche etiche, poiché, prevedendo una interazione diretta che affida ai ricercatori informazioni riservate sull'esperienza personale e professionale dei partecipanti, richiede cautela nell'uso. Particolare cura è stata poi riservata alla spiegazione ai partecipanti dello scopo dello studio, della natura del loro coinvolgimento e del modo in cui fornire le risposte alle domande rivolte ai ricercatori.

Risultati

Sinteticamente possiamo dire che tra tutti gli incidenti raccolti quelli scelti dai partecipanti per il trattamento contenevano alcuni “denominatori comuni” che assumevano un significato importante per le persone coinvolte e riguardavano aspetti o cambiamenti professionali sostanziali; si incentravano prevalentemente sulle difficoltà di rapporto con gli allievi/discenti, con i colleghi e con i dirigenti (superiori) ed erano connotati dalla presenza di grandi tensioni emotive, connesse ad un certo numero di eventi che costituivano episodi significativi di apprendimento professionale e, complessivamente, si presentavano accompagnati da una diminuzione del grado di responsabilità dei soggetti avuto in precedenza, da una diminuzione delle occasioni di scelta, da un aumento della instabilità lavorativa e da un aumento dell'incertezza dei propri progetti professionali personali.

Dal punto di vista dell'approccio metodologico impiegato, i risultati sono riconducibili soprattutto a tre versanti:

- alla costruzione del processo riflessivo;
- alla tecnica di analisi della riflessione;
- alla costruzione dello strumento auto-valutativo impiegato nella riflessione.

Tutto il lavoro di ricerca si rintraccia in alcuni lavori pubblicati (Nuzzaci, 2009a; 2009b; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), mentre il principale report di ricerca è contenuto nel volume REFLECT (Nuzzaci, 2012), che sintetizza il lavoro del primo studio e di quelli successivamente condotti.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

Gli studi hanno offerto supporto empirico alla centralità della riflessione nella formazione, ai modi per agevolarla, individuando alcuni aspetti dominanti di tipo procedurale, strategico, strutturale, comunicativo ed organizzativo per consentire un apprendimento efficace ai soggetti in "apprendimento professionale": i contesti di ricerca svolti hanno evidenziato le relazioni tra alcuni fattori/elementi dell'approccio riflessivo utilizzato e precise abilità (specie quelle di ordine superiore come il problem solving), atteggiamenti, consapevolezza e prestazioni riflessive. L'approccio è stato rigorosamente assunto in tutti e tre gli studi, che possono essere considerati, pur negli evidenti limiti legati all'eterogeneità delle condizioni e dei tempi dei contesti della ricerca, "situazioni analoghe", ben lungi dall'essere considerate in una dimensione comparativa.

Possibilità e limiti dello studio della TIC e della riflessione critica

Gli studi rendono evidente come la TIC sia applicabile prevalentemente in forme di ricerca-azione partecipata, ma richieda un saldo modello interpretativo di riferimento per riuscire a trarre elementi re-impiegabili ed esportabili ad altri contesti di analisi. Sebbene tale tecnica sia risultata molto vantaggiosa, in quanto parte di un contesto metodologico integrato, per l'accesso alle molteplici fonti di informazione a cui ha dato luogo rendendo disponibili una numerosa quantità di elementi di analisi, è risultata abbastanza gravosa soprattutto sul piano della raccolta, scarto e classificazione iniziale degli incidenti (più di 1000), che ha comportato un'attenta "setacciatura" di quelli che potevano essere o meno considerati tali. I tre studi miravano a delineare, a diverso livello e in tempi diversi, un quadro concettuale sul "modo di procedere riflessivo"; pertanto, al fine di evitare di dare troppa enfasi a certe condotte comportamentali e di fornire interpretazioni troppo restrittive e costrette entro binari di descrizioni/narrazioni non sempre sufficienti a "spiegare l'esperienza", si è reso indispensabile individuare indicatori di riferimento che aiutassero a governare obiettivi della ricerca, condotte, comportamenti, procedure e

tecniche valutative. Sebbene dunque la TIC si sia rivelata molto utile sul piano della comprensione dei fenomeni esaminati fornendo una base di informazioni utile per ulteriori ricerche, si nota come i tre studi abbiano mostrato di aver bisogno di:

- tempi molto lunghi di impiego e applicazione;
- essere affiancata da altri metodi di analisi per essere esaustiva;
- metodi di trattamento di dati misti (ricorso all'analisi proposizionale e ai test della statistica sia parametrica che non parametrica);
- un numero di molto elevato di incidenti da esaminare per riuscire a giungere ad individuare elementi ricorsivi attendibili;
- condotte procedurali molto rigorose per evitare che la tecnica perda il suo carattere esplorativo.

Se è vero che la CIT riesca ad illuminare su punti di vista personali su comportamenti, condotte, atteggiamenti ecc. è altrettanto vero che questi sono filtrati dalla lente delle percezioni individuali, della memoria, dei pregiudizi e così via e che, per questo motivo, non sempre possono essere accurati. Non si può dunque presumere che gli individui possano fornire sempre episodi che siano davvero cruciali per la comprensione del loro lavoro e che occorranو accorgimenti tecnici per selezionare quelli “significativi”. La CIT inoltre, avendo bisogno della combinazione di altri metodi di dati raccolta, analisi e interpretazione, oltre che di un'organizzazione concettuale con cui ottenere una comprensione globale e contestuale degli eventi e della situazione, è di per sé insufficiente a identificare atteggiamenti, competenze e temperamenti sottostanti al successo o fallimento di una certa azione. Alcune applicazioni della tecnica possono essere così molto laboriose e non essere facili da realizzare (come, per esempio, quello di convincere i soggetti a condividere gli “incidenti” e, se l'approccio investigativo lo richiede, ri-scriverli). La CIT però può essere impiegata per molti scopi e sfruttata in numerose situazioni di ricerca solo quando però l'errore inerente il giudizio retrospettivo è ben compreso. I suoi principali vantaggi attengono alla capacità di identificare e analizzare gli eventi o le circostanze che difficilmente potrebbero essere colti da altri metodi di indagine, di aiutare i professionisti a concentrarsi su questioni critiche quotidiane apportando benefici concreti alle loro attività; essa infatti massimizza quanto di positivo c'è negli episodi professionali giornalieri e ne minimizza gli attributi negativi trasformando le esperienze in dati ricchi di informazioni, soprattutto quando queste sono raccolte in forma anonima. Si possono così ottenere informazioni in profondità di natura diversa (emozioni, sentimenti e azioni) per rintracciare nuovi significati sugli eventi e sulle azioni o sull'impatto che produce su una certa situazione un dato comportamento, la cui causa e la gravità non viene rintracciata a livello superficiale (esempi di vita reale che

risiedono dietro l'azione e i suoi risultati), ma anche per misurare costrutti astratti, come la motivazione, attraverso precise manifestazioni riferite a comportamenti difficili da cogliere con altri strumenti, metodi e approcci, fornendo così informazioni approfondite a costi più bassi rispetto ad altre forme esplorative.

Riferimenti bibliografici

- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007⁵). *Qualitative research for education: an introduction to theory and practice*. New York: Pearson Education, Inc.
- Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.) (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Chambers, P., Clarke, B., Colombo, M., & Askland, L. (2003). Significant learning incidents and critical conversations in an international context: promoting reflexivity with in-service students. *Journal of in Service Education*, 29(1), 101-122.
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and narratives in action research: a discursive approach. [Art. 9]. Forum: Qualitative Social Research, 4(2). From <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/718/1555>.
- Chambers, P., Stroobants, H., Alexandrov, H., Clarke, B., Clarke, P., Consoli, F., Giannini, D., Janssens, A., Marchi, S., Mladenova, M., Munteanu, S., Nuzzaci, A., Sarbu, M., Sarcina, R., Tomassini, M., & Van Camp, T. (2007). Advice on facilitating. In H. Stroobants, P. Chambers & B. Clarke (Eds.), *Reflective Journeys* (pp. 109-184). Leuven: Acco.
- Creswell, J. (2007²). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005³). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning method*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: a student centred approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Gore, J. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 33-39.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005³). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychologica Bulletin*, 5(4), 327-358.
- Johns, C. (1991). The Burford nursing development unit holistic model of nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 16(9), 1090-1098.
- Kelly, A.E. (2004). Design research in Education: yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Kleinsasser, A. M. (2000). Researchers, reflexivity, and good data: writing to unlearn. *Theory into Practice*, 39(3), 155-162.
- Hall, W. A., & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory: Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research*, 11(2), 257-272. doi: 10.1177/104973201129119082.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Mc Drury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education*. London: Kogan Page.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 147-160.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Nuzzaci, A. (2009a). La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine. In N. Paparella, *Il progetto educativo* (Vol. III, pp. 71-81). Roma: Armando.
- Nuzzaci, A. (2009b). Il Progetto LEONARDO REFLECT. Competenze riflessive e processi valutativi: per un'analisi dell'azione dentro l'azione. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), Roma, 11-13 dicembre 2008. Roma: Monolite, 2009, pp. 35-51.
- Nuzzaci, A. (2011a). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2011b). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-27.
- Nuzzaci, A. (2011c). Three projects on the practices of reflexive design. In C. Day & C. Laneve, *Analysis of educational practices* (pp. 229-234). Brescia: La Scuola.
- Nuzzaci, A. (2011d). Developing a Reflective Competence for a Master's Level Programme on ELearning: The Leonardo Project Reflect. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(4), 24-49, ISSN: 1947-3494, doi: 10.4018/jdlcdc.2011100103.
- Nuzzaci, A. (2012). *Il Progetto REFLECT*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Raven, G. (2006). Methodological reflexivity: towards evolving methodological frameworks through critical and reflexive deliberations. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 559-569.
- Rosaldo, R. (Ed.) (1989). *Culture and truth: the remaking of social analysis* (pp. 1-21). Boston, MA: Beacon Press.

- Scanlan, J. M., Care, W. D., & Udod, S. (2002). Unravelling the unknowns of reflection in classroom teaching. *Journal of Advanced Nursing*, 38(2), 2002, 136-143.
- Soini, H. (2000). *Critical learning incident technique as a research method for studying student learning*, Paper presented at the Workshop Qualitative Research in Psychology, Blaubeuren, Germany, October 20-22, 2000.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wildman, T., & Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 25-31.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University.

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca

Luisa Pandolfi

Università di Sassari

Abstract

Partendo dalla descrizione di un'esperienza di ricerca, il presente contributo propone una meta-riflessione sulle premesse teoriche ed epistemologiche, sulle scelte metodologiche, le implicazioni etiche e la ricaduta dei risultati, in termini di applicabilità in campo educativo a più livelli (pratico-professionale, qualità dei servizi educativi e politiche istituzionali). La ricerca illustrata intende contribuire alla costruzione di una teoria per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori, partendo dall'approfondimento dei modelli di intervento realizzati in uno specifico contesto regionale, quello della Sardegna, e dai vissuti dei protagonisti. Sono, inoltre, presentate le attuali linee di sviluppo della ricerca che si muovono in una prospettiva partecipativa con l'obiettivo di costruire strumenti condivisi con i soggetti coinvolti che consentano, da un lato, di validare su più ampia scala l'impianto teorico elaborato e dall'altro, di implementare percorsi di autovalutazione e valutazione della qualità dei servizi socio educativi di accoglienza residenziale.

Parole chiave: ricerca empirica - pratica educativa - valutazione - care leavers

Starting from a research report this paper proposes a meta reflection on the theoretical and epistemological premises, on methodological choices, the ethical implications and the impact of the results, in terms of application in education field at various levels (practical and professional, quality of educational services and institutional policies). The research analyzed aims to contribute to the construction of a theory for leaving care by an in-depth analysis of intervention models in the specific regional context of Sardinia and of care leavers' life experiences. Current research developments are also presented, that move in a participatory perspective with the aim of building shared tools with subject involved that allow, on the one side, to validate the theoretical system elaborated on a larger scale

and, on the other side, to implement self-evaluation and evaluation pathways of the quality of residential care structures.

Keywords: empirical research – educational practice – evaluation – care leavers

Quadro di riferimento

L'oggetto di indagine concerne gli interventi e le pratiche di accompagnamento all'autonomia dei giovani in uscita da percorsi di accoglienza educativa residenziale, con particolare attenzione all'individuazione dei processi che consentono di promuovere esiti positivi e la costruzione di resilienza¹.

Il tema si colloca all'interno di un ampio e attuale dibattito scientifico che si muove lungo tre principali direzioni di analisi.

La prima riguarda la fase di transizione dal sistema di tutela e protezione alla vita autonoma (definita *leaving care*) di ragazze e ragazzi che, per un periodo più o meno breve della loro vita, hanno vissuto in una comunità per minori e che, con il raggiungimento della maggiore età, concludono il loro progetto educativo nel contesto di accoglienza; da questo deriva l'utilizzo del termine *care leavers* ('colui che lascia la cura') da parte della letteratura di riferimento a livello europeo (Stein, 2012; Hiles, Moss, Thorne, Wright & Dallosh, 2014; Shofield, Larsson & Ward, 2016).

Il costrutto della resilienza è stato assunto come chiave interpretativa privilegiata per la riflessione sugli interventi, i significati, le strategie e le politiche di supporto ai *care leavers*.

Ragionare sui percorsi di accompagnamento all'autonomia dei *care leavers* (in termini di modelli teorici, buone prassi, tipologie di intervento, fattori di rischio e di protezione) porta ad incrociare una seconda direzione di analisi, che si focalizza sulla recente attenzione della ricerca alla definizione di modelli, principi e pratiche nell'ambito dei servizi socio-educativi extrascolastici, con uno sguardo rivolto alle dimensioni della qualità e della valutazione dell'efficacia delle azioni educative e degli esiti (Boel-Studt & Tobia, 2016; Canali, Vecchiato & Whittaker, 2008; Maccario, 2005; Viganò, 2003).

Allo stesso tempo, si può affermare che l'implementazione di processi di valutazione dei servizi, programmi e progetti sociali è ormai considerata rilevante e prioritaria anche da una pluralità di soggetti coinvolti nello sviluppo e nel finanziamento delle politiche pubbliche (Martini & Trivellato, 2011). In tal senso – e questa è la terza direzione di analisi -

¹ Pandolfi, L. (2015). *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*. Milano: Guerini e Associati.

la ricerca pedagogica ha la responsabilità di “illuminare l’agire politico e sociale” (Viganò, 2016, p.78) e di ridefinire il rapporto con la pratica educativa all’insegna di una maggiore circolarità, con lo scopo di contribuire allo sviluppo ed al miglioramento delle pratiche e delle politiche formative mediante l’assunzione di decisioni fondate su basi di conoscenze valide.

La ricerca, presentata in sintesi nei paragrafi seguenti, è stata realizzata in collaborazione con la Direzione Generale delle Politiche Sociali della Regione Sardegna. La Sardegna, infatti, è l’unica regione italiana ad avere una normativa specifica (L.R. 4/2006. Art. 17)² che finanzia l’accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori dei giovani *care leavers* di età compresa tra i 18 e i 25 anni.

La ricerca, anche mediante i suoi attuali sviluppi, si colloca al crocevia delle tre direzioni accennate, che delineano il quadro di riferimento dell’attuale panorama scientifico sul tema.

Prospettive epistemologiche

Il livello di complessità del fenomeno studiato ha richiesto l’integrazione e la contaminazione di diverse filosofie di ricerca. In particolare, è stato adottato uno stile fenomenologico ed ermeneutico, che si è declinato nell’attenzione prestata alla comprensione dei significati che i temi esplorati e le esperienze vissute assumevano per i soggetti coinvolti nella ricerca, e - al contempo - è stata perseguita una funzione critica e trasformativa della ricerca, con l’obiettivo di produrre un cambiamento migliorativo delle pratiche educative e delle politiche sociali, attraverso l’evidenza dei fatti, l’analisi dell’efficacia dei progetti e degli interventi presi in esame.

La prospettiva epistemologica di riferimento è stata quella naturalistica, considerata la multidimensionalità ed il carattere piuttosto inedito del tema di ricerca, e si è cercato di produrre una conoscenza scientifica che rispondesse ai quattro criteri indicati da Mortari (2007):

- *credibilità*: rispetto al rigore della procedura seguita ed alla condivisione dei risultati con i partecipanti alla ricerca;
- *trasferibilità*: riguardo alla produzione di elementi che possono aiutare a comprendere qualche aspetto di fenomeni analoghi a quello esplorato;
- *affidabilità*: non nei termini di una conoscenza certa, ma per la sua capacità di fornire elementi funzionali ed utili alla comprensione dei fenomeni a cui può essere applicata;

² Reperibile nel sito: https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_274_20151002090659.pdf

- *confermatività*: elaborazione di una teoria emersa da una adeguata negoziazione basata sulle evidenze raccolte nel corso dell'indagine.

La strutturazione dell'indagine e del disegno di ricerca non sono stati definiti totalmente in anticipo, bensì costruiti gradualmente, in modo evolutivo, tenendo conto degli elementi che via via emergevano dal contesto spazio-temporale e territoriale.

Obiettivi e finalità dello studio

Gli obiettivi dello studio erano, in breve, i seguenti:

- delineare le caratteristiche principali dei percorsi di autonomia realizzati nella Regione Sardegna;
- far emergere il punto di vista e i vissuti dei soggetti coinvolti (giovani e professionisti);
- identificare possibili fattori protettivi e di rischio che incidono negli esiti dei percorsi di autonomia, nell'ottica della promozione della resilienza;
- implementare strategie di miglioramento degli interventi a livello di politica sociale e di pratica professionale.

Domande di ricerca

Le domande che hanno guidato la ricerca sono state le seguenti:

- Quali sono e come interagiscono fra loro i principali processi protettivi e di rischio, considerati maggiormente significativi dai soggetti della relazione educativa per promuovere la costruzione di resilienza nei percorsi di accompagnamento all'autonomia?
- Quali indicazioni per migliorare, da un lato, la qualità del lavoro educativo all'interno delle strutture residenziali per minori e, dall'altro, la normativa regionale?

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Il piano della ricerca sul campo si è articolato in più fasi.

Una prima fase descrittiva (2010-2011), in cui è stata realizzata una mappatura dei progetti di accompagnamento all'autonomia finanziati e realizzati in un arco temporale definito.

La seconda fase di approfondimento qualitativo (2011-2012) è stata, invece, realizzata attraverso la raccolta di 65 traiettorie biografiche dei soggetti coinvolti nei progetti (giovani ed operatori), al fine di accedere al punto di vista dei protagonisti.

All'interno di queste due fasi tra loro complementari, il disegno dello studio si è strutturato seguendo una logica ricorsiva e dialogica tra il piano delle riflessioni e dei riferimenti teorici e il piano empirico.

A due anni di distanza si è ritenuto opportuno ritornare sugli esiti delle prime due fasi dello studio attraverso un'indagine di follow-up (2014), per ricavare altri elementi utili al fine di comprendere le direzioni di sviluppo, gli esiti ed i significati dei percorsi di autonomia.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Nella prima fase descrittiva la raccolta dei dati è avvenuta attraverso l'analisi documentale di circa 100 progetti, mediante la consultazione dei materiali disponibili all'interno degli archivi degli Uffici Regionali.

Per le successive fasi, finalizzate a comprendere i significati dei percorsi di autonomia dal punto di vista dei soggetti coinvolti nei progetti, si è ritenuto opportuno integrare orientamenti metodologici che condividono alcuni presupposti fondamentali: *grounded theory* (Tarozzi, 2008) e fenomenologico (Mortari, 2007).

Per la raccolta dei dati la tecnica utilizzata è stata l'intervista semi-strutturata, in linea con la finalità di esplorare i significati che i soggetti coinvolti attribuiscono alla loro esperienza.

La raccolta e l'analisi dei dati sono avvenuti in modo simultaneo; questo ha permesso di elaborare fin da subito alcune prime riflessioni ed interpretazioni, seppur provvisorie.

Il processo di analisi dei dati si è strutturato in una serie di fasi e passaggi che si collocano a metà strada fra i dispositivi procedurali della *grounded theory* e quelli propri del metodo fenomenologico.

In primo luogo, sono state individuate nelle trascrizioni del materiale raccolto un elenco di unità di significati, con un successivo raggruppamento delle stesse, ad un livello più astratto, in categorie e macro-categorie (i nomi attribuiti alle categorie sono state spesso le stesse parole utilizzate dai partecipanti). In seguito, è stato attuato un percorso di integrazione tra le categorie e macro-categorie, arrivando all'identificazione di alcuni punti focali che hanno consentito la graduale elaborazione di un *framework* teorico, che ha preso la forma di una matrice di fattori protettivi e di rischio per la costruzione di resilienza.

L'evolversi del processo di analisi dei dati è stato comunicato ai partecipanti sia in itinere, che nella fase conclusiva. Allo stesso modo, i risultati sono stati restituiti anche alla committenza (la Regione Sardegna che ha finanziato la ricerca).

L'indagine di *follow-up* ha consentito di 'reinterrogare' ricorsivamente il materiale raccolto e raffinare, mettendo a punto in modo più preciso, il *framework* teorico sviluppato.

Campionamento e processo di reclutamento dei partecipanti

Il campione è stato integrato e modificato nell'indagine, con una progressiva estensione del numero dei partecipanti, sulla base delle direzioni da approfondire che via via emergevano. I partecipanti (65 soggetti in totale: ragazzi/e, operatori sociali ed educativi) sono stati scelti in qualità di informatori significativi che hanno avuto esperienza diretta del fenomeno. Anche nella fase di *follow-up* sono stati coinvolti gli stessi partecipanti.

Aspetti etici

A livello etico, è stato osservato il principio del rispetto dei soggetti implicati nell'indagine, attraverso: la presentazione dell'oggetto e delle finalità della ricerca; la richiesta del consenso informato rispetto alla raccolta, all'analisi e all'utilizzo dei dati; il rispetto della *privacy* e garanzia e tutela dell'anonimato; la scelta di un *setting* adeguato e riservato per lo svolgimento delle interviste; la condivisione intermedia e finale dei risultati della ricerca con i partecipanti.

Risultati

In sintesi, gli esiti della ricerca hanno permesso di elaborare una matrice dei fattori protettivi e di rischio; uno strumento che invita ad una 'lettura' ed interpretazione sistemica dei fattori/processi individuati e che è stato via via ridefinito nel corso dell'analisi.

I risultati ottenuti non hanno una valenza generalizzabile, quanto piuttosto legata al contesto specifico e mirano a produrre un sapere trasferibile in situazioni analoghe.

Inoltre, grazie alla ricerca si sono sviluppati contatti con associazioni di ex ospiti delle comunità per minori e con un numero ampio di comunità che stanno generando interessanti sviluppi.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

A livello di avanzamento della conoscenza scientifica, lo studio ha permesso di individuare dei possibili fattori e indicatori predittivi che contribuiscono a creare una teoria dell'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori.

Gli esiti della ricerca hanno avuto anche una valenza applicativa sia a livello pratico e professionale, che a livello politico.

Sono emerse, infatti, alcune piste utili per il miglioramento della qualità e dell'organizzazione nelle strutture educative residenziali per minori e, nel contempo, sono

state fornite alla Regione Sardegna delle indicazioni per l'ottimizzazione delle risorse sulla base dei principali risultati dell'indagine, che si sono concretizzate in un lavoro di revisione delle linee di indirizzo della normativa in questione. Proprio quest'ultimo aspetto mette in evidenza il contributo che la ricerca empirica qualitativa e in profondità può dare alla valutazione delle policy, in termini di supporto al processo di *decision making* al fine di sostanziare e ridefinire gli interventi e orientare operatori e politici verso decisioni consapevoli e sostenibili. Come sostiene Viganò (2016, p.77): "scommettere su un impegno congiunto di ricerca educativa e *decision makers* per una migliore comprensione e orientamento delle politiche della formazione e del *policymaking* implica assumere la prospettiva di un rapporto virtuoso tra le due sfere"; l'instaurarsi di tale rapporto virtuoso incontra, però, spesso degli ostacoli, infatti: "il nostro Paese sconta l'assenza sia di una consolidata tradizione di ricerca scientifica nel campo delle politiche della formazione sia di una consuetudine del *policymaking* a far riferimento sistematico alla ricerca come risorsa per la costruzione di basi informative sistematiche e rigorose" (Ibidem).

Il caso di ricerca presentato si configura come un esempio in cui è stato possibile creare un dialogo tra queste due dimensioni, basato sulla condivisione di obiettivi praticabili, sulla documentazione dell'intero processo e sull'adozione di un approccio *bottom-up* in uno specifico contesto territoriale.

Riflessioni critiche conclusive e attuali linee di sviluppo della ricerca

In linea con le premesse epistemologiche e gli obiettivi dello studio, si è scelto di utilizzare, da un lato, un approccio idiografico per comprendere i significati e le traiettorie biografiche e formative esplorate e, dall'altro, di implementare procedure, contestualizzate e partecipate, di valutazione dei processi e degli esiti dei servizi e delle politiche educative. Il 'meticciamiento' del metodo *grounded* e di quello fenomenologico ha permesso di avvicinare l'oggetto della ricerca attraverso una pluralità di sguardi.

L'indagine non si è avvalsa di una logica controfattuale ed *evidence-based* che prevede di valutare l'effetto e l'efficacia dell'intervento di una politica o programma sociale (come quello preso in esame) con l'impiego di gruppi sperimentali e di controllo. La scelta di non adottare una procedura sperimentale deriva non solo dalla sua difficile praticabilità in una realtà così complessa, in cui incidono anche questioni di tipo etico, ma soprattutto dall'intento pedagogico di cogliere i significati dei processi di accompagnamento per i *care leavers*.

Gli attuali sviluppi della ricerca presentata prestano, a livello epistemologico, una particolare attenzione alla filosofia di ricerca partecipativa, basata sulla collaborazione circolare tra ricerca e pratica che, a livello metodologico, si declina nel tentativo di

elaborare dispositivi in grado di integrare riflessione teorica ed esperienza educativa, adottando un approccio dialettico e superando la tradizionale distinzione netta fra quanti costruiscono il processo e coloro che a vario titolo vi partecipano come fonti informative (Hammersley, 2002; Baldacci, 2014).

Nello specifico, in questo momento si perseguono due direzioni di indagine sul campo, tra loro complementari, che percorrono le traiettorie accennate nel quadro teorico e che verranno di seguito brevemente illustrate.

Un'indagine nazionale sul punto di vista dei care leavers

Come si è detto, lo studio qualitativo ed esplorativo descritto sinteticamente in questo contributo ha prodotto, tra i suoi risultati, l'elaborazione di un *framework* teorico, ossia una matrice di processi protettivi e di rischio che, secondo *care leavers* ed operatori, promuovono o, al contrario, ostacolano la buona riuscita dei percorsi di autonomia; frutto dell'analisi e dell'interpretazione dei dati raccolti nel contesto regionale e su una popolazione limitata di soggetti. Nel tentativo di perseguire il criterio di trasferibilità della conoscenza scientifica, è stata avviata un'indagine finalizzata alla validazione su più ampia scala del *framework* mediante la rilevazione a livello nazionale del punto di vista dei *care leavers* in merito alle dimensioni che compongono tale matrice e la loro incidenza nello sviluppo di autonomia e resilienza nei giovani che concludono l'esperienza di accoglienza educativa residenziale. Considerata l'esigenza di raggiungere un alto numero di soggetti si è scelto di utilizzare, come tecnica di rilevazione, il questionario.

Sulla base dello scopo dell'indagine, il questionario è stato inizialmente costruito attraverso la declinazione degli elementi del *framework* in costrutti, indicatori e *item*.

Tale versione dello strumento è stata sottoposta ad un pre-test con un gruppo ristretto di 8 *opinion-leaders* dell'associazione italiana di ex ospiti di comunità per minori (Agevolando) che ha consentito di raccogliere osservazioni utili al fine di calibrare meglio i contenuti, il linguaggio delle domande, verificarne la comprensibilità, integrarne o eliminarne alcune, oltre che variare le modalità di risposta e monitorare i tempi di compilazione.

Il questionario, implementato su supporto elettronico auto compilato dagli intervistati è attualmente in fase di somministrazione ad un vasto numero di *care leavers* di alcune regioni italiane di età compresa tra i 18 e i 24 anni, contattati anche grazie alla collaborazione dell'associazione Agevolando.

Una ricerca azione per la costruzione partecipata di un modello di auto-valutazione della qualità delle comunità per minori

Le evidenze empiriche emerse dalla ricerca illustrata hanno messo in luce l'importanza di costruire modelli di intervento e strumenti di valutazione per le comunità per minori,

nell'ottica di migliorare l'efficacia degli interventi. In tale direzione, nel mese di giugno 2016 è stato avviato un progetto di ricerca -all'interno di un protocollo di intesa tra Università degli Studi di Sassari, Centro Giustizia Minorile per la Sardegna e Ufficio Studi, ricerche e attività internazionali del Dipartimento Giustizia minorile e di comunità- con l'obiettivo di migliorare la qualità delle pratiche educative dei servizi educativi residenziali per minori nell'ambito del territorio attraverso la costruzione di uno strumento di autovalutazione da validare sul campo anche attraverso percorsi di valutazione esterna, nell'ottica dell'integrazione e della reciproca influenza tra i due processi all'interno di una logica di sviluppo migliorativo. Nel mese di dicembre 2016 si è conclusa la prima fase della ricerca azione che ha coinvolto 49 operatori (appartenenti a 15 comunità per minori, 3 diversi servizi della giustizia minorile e 4 servizi specialistici sanitari che si occupano di infanzia e adolescenza) ed ha prodotto una versione preliminare del modello di autovalutazione, a cui seguirà, negli step successivi, la validazione sul campo, estesa ad un campione più ampio di servizi educativi residenziali per minori.

La co-costruzione partecipata tra ricercatori ed attori sia del questionario che del modello di autovalutazione è l'aspetto distintivo degli sviluppi di ricerca in atto, in cui i partecipanti sono stati coinvolti fin dalla fase di ideazione e di pensiero creativo della ricerca, nella convinzione che questo generi un arricchimento reciproco. In tale prospettiva, la finalità perseguita è quella di accrescere il sapere scientifico su temi poco esplorati, quale la valutazione della qualità dei servizi educativi extrascolastici ed i percorsi educativi di accompagnamento all'autonomia, promuovendo ricadute positive in termini di utilità, cambiamento e miglioramento nel mondo della pratica professionale, dei servizi e delle politiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca azione in educazione, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 387-396.
- Boel-Studt, S. & Tobia, L. (2016). A Review of Trends, Research, and Recommendations for Strengthening the Evidence-Base and Quality of Residential Group Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 1, 13-35.
- Canali C., Vecchiato T. & Whittaker J. W. (a cura di) (2008). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage Publications.
- Hiles, D., Moss, D., Thorne, L., Wright, J. & Dallosh, R. (2014). So what am I?". Multiple perspectives on young people's experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, 41, 1-15.
- Linee di indirizzo del programma di inclusione sociale (art. 17 L.R. n.4/2006).

- Maccario, D. (2005), *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Martini, A. & Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Shofield, G., Larsson, B. & Ward, E. (2016). Risk, resilience and identity construction in the life narratives of young people leaving residential care. *Child & Family Social Work*, 2,1-10.
- Stein, M. (2012). *Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Viganò, R. (2016). Educational research between practices and institutional policies. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 71-84.
- Viganò, R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca. Indagine sui responsabili dei servizi socio-educativi per minori in Lombardia*. Milano: Vita e pensiero.

Approcci capacitativi sull'azione professionale docente.

Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency

Chiara Urbani

Università Ca’ Foscari di Venezia

Abstract

La professionalità docente risulta oggi coinvolta in un processo di trasformazione che richiede, accanto all’acquisizione di nuove competenze, la libertà/capacità di attivazione dell'azione professionale. Il progetto di ricerca indaga la correlazione esistente tra i processi di capacitazione dell’azione (agency) e lo sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici. L'indagine quantitativa tramite questionari osservativi identifica le criticità esistenti entro le competenze professionali dichiarate, a cui segue un'indagine qualitativa nei contesti di pratica per esplicitare le condizioni di capacitazione su cui progettare un piano di sviluppo e auto-formazione dell'agency. I risultati richiamano l'importanza dei contesti d'apprendimento allargati e delle dimensioni di conversione sulla formazione dell'identità professionale come sviluppo dei processi di capacitazione. Questo avvia alla definizione di nuove politiche di formazione della professionalità docente capaci di affermare la nuova centralità dell'azione individuale sulla costruzione dei processi educativi.

Parole chiave: formazione insegnanti - sviluppo professionale docente - capacitazione - agency

The teaching professionalism is now involved in a transformative process that requires, in addition to skills learning, the freedom/ capability to activate the professional agency. The project research investigates the correlation between the activation of agency’s capability processes and preschool teachers’ continuing professional development. The quantitative survey based on observative questionnaires identifies the critical issues within teachers’ professional competences, followed by a qualitative survey in practical settings to clarify the capability conditions on which design a plan of development on agency self-activation. The research outcomes refer the importance of widened learning context and

conversion dimensions on professional identity structuring as the same way of capability process development. This allows the identification of new training policies on teaching education able to confirm the new centrality of individual agency on the educational processes design.

Keywords: teacher education - continuing professional development - capability process - agency

Lo sviluppo professionale docente

Il Decreto n.107/ 2015 della Buona Scuola, in aderenza con la prospettiva Europa 2020 e le ultime tendenze delle politiche educative prescolastiche a livello europeo, indica il segmento prescolastico come il settore strategico di ripensamento e riqualificazione secondo un'ottica integrata dei sistemi d'istruzione e formazione. La formulazione del progetto di ricerca ha preso avvio da una nuova interpretazione del concetto di sviluppo professionale degli insegnanti, inteso qui come il dispositivo centrale di qualificazione della professionalità educativa e della sua efficacia sui processi di insegnamento/apprendimento. L'approccio di ricerca si concentra sull'indagine dello sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici secondo una prospettiva di lifelong learning, intesa come leva di qualificazione del segmento prescolastico e del sistema educativo nel suo complesso. Il disegno di ricerca ha previsto la costruzione di un nuovo modello di formazione e sviluppo professionale docente e che sia capace di integrare le competenze con i processi di attivazione delle stesse, tramite i dispositivi di capacitazione dell'agency professionale (Sen, 1999/2000; Nussbaum, 2011/2012).

L'indagine comparativa internazionale sulle politiche educative prescolastiche e sulle politiche professionali, sia dei Paesi europei che extraeuropei (es., Italia- Brasile), ha consentito di rilevare la tendenza a definire il profilo della professionalità prescolastica su modelli di competenze professionali, polarizzate più su competenze "tradizionali" di tipo tecnico e specialistico (progettazione; didattica; valutazione), nonostante l'evoluzione dei contesti socio-culturali ed economici richieda lo sviluppo della capacità di attivazione personale e professionale centrate sulla definizione della scelta, sui processi che qualificano la validità dei percorsi, e sulla relazione interprofessionale come leva di capacitazione dei contesti scolastici e collaborativi.

L'oltre-competenza: la capacitazione della professionalità

Il problema a presupposto della ricerca considera la correlazione tra le competenze acquisite e la qualità dell'azione professionale, che non sembra esser data in termini diretti né adeguatamente indagata, e non tiene conto della natura eterodeterminata delle competenze come indicatori standardizzati di matrice prestazionale (Mayo, 2013). Pertanto, una politica di investimento sulla formazione professionale centrata

unicamente sui profili per competenze risulterebbe incapace a rispondere all'evoluzione delle esigenze dei contesti (educativi e professionali) contemporanei, senza integrarle con altre dimensioni più estese e pervasive centrate sull'azione e sul processo entro cui le competenze risultano coinvolte.

L'esiguità di evidenze scientifiche circa la correlazione tra formazione continua in chiave di *learnfare* (Margiotta, 2012; Costa, 2012) e qualificazione delle professionalità educative ha segnato la formulazione del presente progetto di ricerca. Il paradigma della capacitazione (*capability approach*) dell'*agency* viene individuato come dispositivo capace di qualificare in senso realizzativo lo sviluppo continuo (*Continuing Professional Development - CPD*) della professionalità docente.

L'*agency* consta del diritto/capacità di esercitare libertà, di perseguire gli obiettivi prescelti (dar forma ai propri obiettivi), attraverso l'attivazione capacitativa delle opportunità e delle dimensioni di conversione (Sen, 1999/2000; Nussbaum, 2011/2012). L'*agency* prevede: la formazione della capacità di scegliere i propri obiettivi e costruire i propri percorsi; attivare le opportunità più efficaci al loro perseguimento; innescare processi di capacitazione sociale delle opportunità come creazione delle dimensioni di conversione di ricaduta collettiva (es., di tipo relazionale e collaborativo).

L'ipotesi di ricerca considera che lo sviluppo professionale docente, inteso come sviluppo di capacità realizzative, dipende dalla capacitazione dell'*agency* e dalla possibilità dell'insegnante di valorizzare la propria libertà di *agency* in tutti i processi lavorativi e professionali che risultano coerenti con la propria progettualità personale, all'interno di una concezione dello sviluppo che dev'essere ancor prima umano (Alessandrini, 2014; Ellerani, 2014) che meramente professionale.

La ricerca sulla professionalità prescolastica

La ricerca intende dimostrare come il potenziamento e l'attivazione capacitativa dell'azione contribuisca alla qualificazione permanente della professionalità, restituendole il suo significato creativo, generativo ed emancipativo: questo si traduce nella disponibilità al cambiamento e all'aggiornamento continuo, nella costruzione di strategie risolutive ai problemi, e nello sviluppo di approcci di ricerca e sperimentazione di nuove pratiche, non solo educative ma anche organizzative e gestionali.

L'obiettivo della ricerca mira ad esplicitare la correlazione esistente tra *agency* e sviluppo professionale dei docenti prescolastici per definire i fattori che qualificano l'*agency* capacitativa docente. La finalità di ricerca consiste nel ridefinire le politiche di formazione continua e professionale, sulla base delle evidenze circa le condizioni/ opportunità di sviluppo (in termini di: progetto individuale; sviluppo dei contesti; partecipazione

allargata) che permettono di riscrivere gli assetti organizzativi ed istituzionali a sostegno della professionalità docente.

Attraverso una nuova definizione delle dimensioni di conversione a supporto della professionalità sarà possibile delineare un piano di politiche di formazione professionale più coerente e puntuale, capace di stimolare il ripensamento degli assetti normativi, politici ed istituzionali a sostegno della professionalità e della sua nuova centralità nei processi di sviluppo e formazione.

Questo permette di affermare una nuova relazione educativa (Margiotta, 2015) fondata su un concetto di professionalità che mette al centro:

- una nuova centralità del *progetto individuale di sviluppo*;
- l'importanza di uno sviluppo *collegato ai contesti*;
- un nuovo senso di *partecipazione allargata*.

Una metodologia quanti-qualitativa

La valutazione dell'inesaustività degli approcci prevalenti di definizione della professionalità prescolastica, basati quasi esclusivamente sulle competenze didattico-educative, ha stimolato la costruzione di un nuovo Modello di Competenze professionali dell'insegnante prescolastico, a partire da quelle individuate dal CoRe (Urban et al., 2011) e articolate su altre dimensioni estese e allargate (es., collegialità, relazione intraprofessionale e interprofessionale).

L'indagine quantitativa ha previsto la costruzione di un questionario di autovalutazione delle competenze sulla base degli indicatori forniti dal modello, da cui ha preso avvio un'osservazione semi-strutturata di indagine descrittiva sulla professionalità docente prescolastica. Questa ha permesso di ottenere un quadro complessivo delle competenze che gli insegnanti valutano come rilevanti nella composizione della propria professionalità, e gli ambiti/ contesti della loro formazione (es., formali/ non formali/ informali).

L'analisi quantitativa dei dati raccolti ha costituito la base su cui elaborare il collegamento, sia concettuale che empirico, tra i processi di autovalutazione dichiarativa delle competenze, la loro traduzione nella pratica professionale, e l'attivazione dell'*agency*.

L'indagine qualitativa si è rivolta alla valutazione dei processi di capacitazione dell'*agency* per esplicitare i fattori e le dimensioni che sottostanno ai processi capacitativi. Tramite la valutazione con terzietà delle competenze esercitate nei contesti scolastici, gli insegnanti sono stati condotti all'attivazione di pratiche riflessive e di processi di riconoscimento di

funzionamenti e dimensioni di conversione. Gli insegnanti vengono così sostenuti nell'esplicitazione degli obiettivi dell'azione espressa nella pratica, per comprendere il loro senso e ripensarli alla luce delle criticità emergenti, in prospettiva di conversione capacitativa. La formulazione di un piano di sviluppo e auto-formazione dell'agency permetterà al docente di sistematizzare tutta la “storia” del percorso realizzato e dei contenuti di attivazione individuati, da cui proseguire nella costruzione del proprio progetto/ percorso di capacitazione delle opportunità, allo scopo di sperimentare una “nuova azione” professionale diretta agli obiettivi prescelti (Figura 1). Interviste iniziali e finali permetteranno dunque agli insegnanti di definire i percorsi di capacitazione realizzati, e al ricercatore di controllare i risultati raggiunti. L'identificazione delle dimensioni di conversione utilizzate dall'insegnante per capacitare l'azione individuale ha consentito di definire il peso che alcune condizioni istituzionali e relazionali a livello di sistema rivestono nella qualificazione dello sviluppo professionale docente e nella formulazione di politiche formative coerenti e lungimiranti.

Figura 1 - Sintesi della metodologia di ricerca quanti-qualitativa.

1. COSTRUZIONE DEL MODELLO	→ Creare un nuovo <i>Modello di Competenze</i> professionali prescolastiche;
2. INDAGINE QUANTITATIVA	→ Indagare le competenze percepite dai docenti;
3. INDAGINE QUALITATIVA	→ Confrontare le competenze dichiarate con l'efficacia dell'azione;
	→ Ripensare le criticità emergenti in base a: <i>funzionamenti e dimensioni/ fattori di conversione</i> ;
4. RICERCA/ FORMAZIONE e AUTO-FORMAZIONE:	→ Attivare un piano di sviluppo personalizzato di <i>form-azione dell'azione</i> .

In sintesi, la metodologia ha previsto l'articolazione delle fasi seguenti:

- *Costruzione di un nuovo Modello per Competenze e costruzione dei Questionari.* Dalla mappatura delle competenze associate al profilo dell'insegnante di scuola dell'infanzia si è giunti all'enucleazione di 6 Aree di competenza (Relazione educativa; Relazione con le famiglie; Collegialità di team; Collegialità allargata; Networking; Governance) e di 22 competenze. Queste vengono descritte tramite i livelli EQF (conoscenze teoriche e pratiche; abilità cognitive e operative; tutte declinate su livelli di autonomia e responsabilità) e sulla base del modello di sviluppo dinamico delle competenze (Tessaro, 2012) e raccordate con i criteri di *empowerment* (Alkire & Ibrahim, 2007)/ *agency/capacitazione* (Sen, 1999/2000)/funzionamento (Nussbaum, 2011/2012). Il modello ha fornito gli indicatori su cui costruire il Questionario di autovalutazione delle

competenze dei docenti, teso a descrivere: i profili degli insegnanti coinvolti (*anagrafica*); le competenze che gli insegnanti valutano di possedere (*C. Possedute*); i relativi livelli di sviluppo (*Livelli di Sviluppo delle Competenze*); le competenze che ritengono desiderabili nella composizione del profilo dell'insegnante prescolastico “ del futuro” (*C. Ideali*); i contesti e ambiti della loro formazione (*Contesti di Sviluppo delle Competenze*); i tipi d'apprendimento loro collegati, di tipo formale/ non formale/ informale.

- *La ricerca quantitativa.* Il Questionario di autovalutazione delle competenze ha coinvolto 65 insegnanti prescolastici di servizi differenti, in contesti lavorativi con bambini di 3-6 anni, riferiti a diverse Province del nord e centro Italia, con almeno 5 anni di servizio dal momento dell'introduzione alla professione, che prestano attività in: servizi pubblici e privati, centri integrati per l'infanzia 0-6 e disgiunti (0-3 e 3-6); associazioni a governance parentale e sociale. Il campione rappresentativo è stato selezionato sulla base di criteri quali: anzianità di servizio; titoli di formazione iniziale; contesto socio- culturale e territoriale; tipologia di servizio. Alla somministrazione è preceduta una fase di pre-test di controllo dello strumento e definizione delle competenze ad opera di 4 insegnanti prescolastici, cui è seguita una prima rilevazione su 20 insegnanti per l'analisi parziale dei dati. Quindi, tutti i questionari sono stati compilati in forma anonima tramite il collegamento alla piattaforma Univirtual dell'Università Ca'Foscari, e gli insegnanti hanno fornito il consenso al trattamento e all'analisi dei dati in forma aggregata. L'analisi e l'elaborazione dei dati in forma sia descrittiva che inferenziale è stata effettuata in collaborazione con il CaEd di Juiz de Fora (Brasile), e ha permesso di delineare le aree di coincidenza e di criticità entro le competenze dichiarate, gli ambiti e i rispettivi contesti di formazione, consentendo di formulare delle ipotesi sulle dimensioni di conversione che più interessano l'esercizio delle competenze nella pratica professionale. Questo ha permesso di individuare le aree di sviluppo potenziale per la progettazione dell'indagine qualitativa di confronto con la pratica professionale in ambito scolastico.
- *La ricerca qualitativa.* Gli insegnanti coinvolti nelle attività di ricerca qualitativa e auto-formazione sono stati selezionati tra i compilatori del questionario, provengono da diverse Province e da 4 diversi servizi prescolastici del nord-est Italia (scuola dell'infanzia pubblica statale; scuola dell'infanzia pubblica comunale; centro integrato per l'infanzia privato; associazione di educazione parentale a governante locale), hanno lavorato con il ricercatore per 3 mesi, una volta a settimana, realizzando complessivamente oltre 100 ore di attività di ricerca e formazione sul campo. Gli insegnanti sono stati informati circa le modalità di indagine tramite una presentazione preliminare, la stipula di un patto formativo e la garanzia di riservatezza e anonimato dei protocolli di discussione, che verranno identificati con una lettera dell'alfabeto (es.,

insegnante Z). Al termine delle attività, si sono avviati dei processi di restituzione dell'esperienza e certificazione delle attività di auto-formazione realizzate.

Fasi:

- *Il confronto tra le competenze dichiarate e quelle in... azione.* Questa fase tende alla ricognizione dello sfondo della competenza agita nei contesti di pratica professionale. L'intervista iniziale semi-strutturata, sulla base dei questionari individuali, ha consentito al ricercatore di approfondire le caratteristiche di competenze e di azione degli insegnanti. È seguita un'attività di osservazione/ shadowing di tipo partecipativo nei contesti di pratica professionale (Mortari, 2010) a cui è seguita la compilazione, sia da parte dell'insegnante che del ricercatore, di una *Griglia di osservazione delle pratiche professionali* per avviare un processo di etero-valutazione e confronto tra le competenze dichiarate e quelle realmente espresse, favorire il riconoscimento delle criticità e stimolare una riflessione sulle condizioni sottostanti l'azione (riflessione nell'azione) (Schön, 1983/1993).
- *Il confronto delle criticità con: dimensioni di conversione e funzionamenti.* Questa fase tende alla definizione del contesto come insieme di fattori e dimensioni di conversione che strutturano l'azione professionale. La costruzione e l'utilizzo della *Lista con indicatori di funzionamento* aiuta l'insegnante nel processo di riconoscimento del valore della propria azione e delle dimensioni di conversione che risultano più proficue per l'attivazione capacitativa dell'agency ad integrazione dell'esercizio delle competenze. Lo scopo dichiarato consiste nel fornire all'insegnante la possibilità di contemplare e accogliere la possibilità/ opportunità di cambiamento dell'azione.
- *La form-azione dell'agency.* Questa fase consiste nell'attivazione capacitativa dell'azione e dei processi di form-azione dell'azione. L'attività realizzata fino a questo momento ha introdotto ricercatore e insegnante alla progettazione congiunta di un *Piano individuale di formazione e di sviluppo dell'agency*. Questo riassume tutte le attività e i contenuti di capacitazione scaturiti dalle attività realizzate dall'insegnante (es. funzionamenti e dimensioni di conversione individuati), che costituiscono la base per la sperimentazione di un processo di capacitazione dell'agency tramite la qualificazione delle opportunità di conversione. Il percorso di autoformazione verrà condotto individualmente e registrato su diari di bordo o altri strumenti appositamente costruiti dal ricercatore, e scelti dall'insegnante. L'intervista finale permetterà di esplicitare e valutare i processi di formazione dell'agency tramite l'attivazione di processi di riflessività trasformativa (Mezirow, 1991/2004).

Conclusioni

La ricerca ha presentato un valido modello per lo sviluppo professionale/ formazione continua degli insegnanti coniugando dimensioni di conversione e contesti d'apprendimento allargati alla capacitazione dell'agency. Il peso crescente di “nuove” competenze (relazionali, comunicative, gestionali e organizzative) permette di ridefinire i percorsi di formazione iniziale e di introduzione alla professione, coinvolgendo le risorse non formali ed informali dei contesti allargati.

Lo sviluppo professionale risulta correlato ai processi di formazione dell'agency in senso capacitativo contribuendo a dimostrare la rilevanza di un'azione capace di: identificare le priorità; capacitarla la libertà di scelta; raggiungere migliori livelli di responsabilizzazione individuale e collettiva; promuovere nuove forme di partecipazione inclusiva. I dispositivi di attivazione capacitativa che consentono di raggiungere nuovi livelli di sviluppo e qualificazione professionale consistono nella sperimentazione di nuove strategie di azione, nella valorizzazione della legittimità del singolo, nella definizione dell'identità professionale su presupposti di creatività e generatività, e sulla capacitazione della leadership.

Dai risultati di ricerca emergono alcuni temi che influiscono sulla capacitazione della professionalità docente:

- *Binomio Identità-Qualità*: la percezione della Qualità di una scuola è direttamente collegata alla negoziazione e definizione dell'Identità specifica di sistema, che dipende a sua volta dalla definizione dell'identità professionale e della sua capacità di esprimere un'azione di vision e mission.
- *Binomio Relazione-Professionalità*: La tendenza generale a demandare la dimensione della relazionalità a condizioni esterne, sottraendosi all'assunzione di responsabilità personale, indica che la professionalità docente andrebbe supportata da dimensioni di conversione anche di tipo formale, a livello di formazione iniziale. La capacitazione dell'azione relazionale intraprofessionale risulta positivamente correlata ad un concetto di sviluppo professionale capace di cogliere la relazione come una risorsa effettiva.
- *Binomio Responsabilità-Azione*: Un percorso di ricerca/ formazione docente centrato sulla comunicazione intraprofessionale e sui processi di partecipazione consentirebbe agli insegnanti di ri-situare in un orizzonte valoriale il significato del rapporto tra responsabilità e azione.
- *Binomio Leadership-Partecipazione*: Una leadership capace di comunicare una "cultura" scolastica forte e dare senso al lavoro docente costituisce una dimensione di

conversione essenziale, capace di sostenere la partecipazione degli insegnanti all'organizzazione scolastica, al progetto educativo e alla sua definizione.

Figura 2 - Modello di descrizione delle conclusioni di ricerca.



I risultati permettono di qualificare i processi capacitativi in senso strategico ai fini della revisione delle politiche di formazione professionale secondo un concetto estensivo ed esaustivo dello sviluppo. L'affermazione definitiva dell'importanza dello sviluppo umano e professionale, del suo collegamento ai contesti, e di un nuovo senso di partecipazione allargata consente di consolidare una nuova visione coerente di centralità del docente, che permette di fondare un nuovo senso alla relazione educativa come significazione personale delle esperienze di valore (Urbani, 2016) (Figura 2).

I limiti della ricerca vanno rintracciati nell'evidente esiguità del numero di docenti coinvolti nell'indagine qualitativa, e nella necessità di rivedere i criteri di selezione del campione per condurre una sperimentazione del modello di sviluppo professionale tratteggiato in attività di formazione continua degli insegnanti su scala più ampia (es., attività di formazione sui docenti in servizio).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Alkire, S., & Ibrahim S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379-403.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*. IX (2), 83-107.

- Ellerani, P. (2014). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 227-246.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. [http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg\(ver.28.06.2016\)](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg(ver.28.06.2016)).
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta (a cura di), *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carrocci.
- Mayo, P. (2013). "Competences" for a critical formations. An educationists' perspective. *Civitas educationis*, 11(1), 11-20.
- Mezirow, J. (1991/2004). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. (2011/2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino. (tit. or: *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Cambridge (Mass.), London, The belknap Press of Harvard University Press, 2011).
- Schön, D. (1983/1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (1999/2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori. (tit. or: *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press, 1999).
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, X (1), 105-119.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf.
- Urbani, C. (2016). *Capacitare lo sviluppo professionale docente. Oltre il valore della competenza*. Tesi Di Dottorato. Dipartimento di Filosofia e Beni culturali, Università Ca'Foscari, Venezia, 13 marzo 2016.

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento

Alessandra Anceschi

Scuola Secondaria di Primo Grado, Reggio Emilia

Abstract

A partire da un percorso didattico appositamente predisposto, la ricerca indaga la produzione di artefatti musicali e/o visivi elaborati da studenti di scuola secondaria di primo grado. Lo sviluppo dello studio si è articolato sull'idea che tali produzioni, condotte nel solco di un'azione interdisciplinare, possano essere rivelatrici di una qualità di pensiero di natura metacognitiva. Il metodo di ricerca ha adottato alcune strategie tipiche della Ricerca-Azione, e si è basato su un approccio di tipo ermeneutico-interpretativo, con prassi analitiche desunte dall'ambito critico/estetico e semiologico. La complessità a livello sistemico dell'indagine ha suggerito l'adozione di un approccio definito *ecologico*. Gli esiti dello studio hanno portato a individuare una particolare qualità di pensiero espressa a livello fabbrile e sensoriale, denominata *metacognizione sensibile*. Tali risultati costituiscono strumenti utili per la costruzione di una *identità artistica*, profilo necessario a definire i tratti di una completa personalità in uscita dalla scuola dell'obbligo.

Parole chiave: interdisciplinarietà – metacognizione sensibile – relazione tra le arti – educazione estetica – identità artistica

Starting from a structured teaching activity, the research investigates on the production of musical and / or visual artifacts developed by students in their first level of Italian secondary school. The development of this study comes from the idea that these productions, carried out through an interdisciplinary action, can reveal a peculiar metacognitive quality of thought. The research method has adopted Research-Action strategies, and it is based on a hermeneutic-interpretative approach, whose analytical practices have been taken from the critical, aesthetic and semiological field. The systemic complexity of the survey suggested the adoption of an ecological approach. The result of the study led to identify a particular quality of thought, expressed at an operational and sensory level and

therefore called *sensitive metacognition*. The results help to understand the educational value of the building processes of an *artistic identity*, which is a necessary attitude to identify in students the traits of a complete personality at the end of compulsory education.

Keywords: interdisciplinarity – sensitive metacognition – relationship between the arts – aesthetic education – artistic identity

Introduzione all'oggetto di ricerca e sua contestualizzazione nel quadro dell'attuale dibattito scientifico sul tema

La scuola italiana, dietro le spinte europee, è impegnata in un progetto di rinnovamento metodologico-didattico in cui acquisisce rilievo l'approccio interdisciplinare. Questo perché sul piano pedagogico e dei processi di co-costruzione delle conoscenze e delle rappresentazioni appare da tempo superata la tradizionale suddivisione in materie (Scurati e Damiano, 1974). La collaborazione interdisciplinare è particolarmente feconda nell'ambito delle attività espressive; essa consente, da un lato, di valorizzare una prospettiva interartistica che connota peraltro molte delle esperienze di produzione culturale, e, dall'altro, di dare sostegno alle potenzialità educative offerte dall'arte non solo in ambito affettivo e psicomotorio, ma anche cognitivo (Gardner, 1990, trad. 2000; Goodman, trad. 2008a, trad. 2008b, trad. 2010) e metacognitivo (Nickerson, 1999; Hoffmann Davis, 2000; Johnson, 2002; Goldberg, 2005; La Mont Weissman, 2007; Wood, 2008; Anceschi, 2016a).

Prospettive epistemologiche e quadri teorici di riferimento

I quadri teorici che supportano la ricerca si dividono in due cornici che hanno esplorato campi divergenti ma strettamente complementari. La prima riguarda l'indagine delle relazioni interdisciplinari in ambito artistico-estetico tra Musica e Arti Visive messa a fuoco tra la metà del XX e del XXI secolo, arco di tempo che ha sviluppato la più intensa varietà di interrelazioni dell'esperienza artistica occidentale, indagata da numerosi studi (tra i tanti: Barbe, 2006, 2011; Bosseur, 2006, 2008; Denizeau, 2004; Junod, 2006; Sabatier, 1995; Shaw-Miller, 2002; Vergo, 2010). Questo primo approfondimento ha tracciato un excursus sulle origini dell'incontro e ha indagato sul piano filosofico e estetico le polarità di attrazione e di allontanamento dei due ambiti espressivi. Il cuore dell'argomentazione ha offerto una proposta di "categorizzazione" delle relazioni secondo intenti di natura pedagogica, volti cioè a fare ordine e a chiarire come affrontare le direzioni di contenuto e i piani concettuali che ne derivano, orientando le attività verso una "didattica dell'interdisciplinarietà" (o, meglio, una "didattica dell'interartisticità").

Il secondo quadro di riferimento ha guardato invece alla relazione interdisciplinare a partire dall'ottica educativa. Si è inteso ripercorrere i passaggi di politica culturale che

hanno contribuito a definire il concetto di interdisciplinarietà e le varie derivazioni che ne sono conseguite (Agra Pardiñas, 1999; Boisot, 1971; Callejon e Perez-Roux, 2010; Cavallini, 1977; Frega, 2002; Heckhausen, 1971; Jantsch, 1972; Perez Talamantes, 2010; Piaget, 1972; Rodríguez Neira, 1997; Scurati e Damiano, 1974), esemplificando strategie e modelli di lavoro. Ci si è successivamente spinti a precisare le caratteristiche dell'interdisciplinarietà in direzione interartistica (Anceschi, 2015).

Obiettivi e finalità dello studio

Lo studio pone le radici in una più che ventennale esperienza professionale di insegnamento della Musica nella scuola secondaria di primo grado e nella riflessione delle pratiche didattiche e delle strategie educative ad essa connesse. Pertanto, la ricerca ha avuto quale generale finalità quella di individuare strumenti per sostenere una volta di più il valore formativo dell'arte, in particolare cercando di dare fondamento e credibilità più sostanziosa a pratiche creative costruite in direzione interdisciplinare. Gli obiettivi dello studio hanno perciò inteso testimoniare quanto proposte di invenzione e produzione di artefatti permettano di incentivare e coltivare una particolare tipologia di metacognizione.

Domanda di ricerca

L'enunciazione del problema di ricerca si è configurata in questo modo: *quali qualità di pensiero e quali conquiste cognitive e metacognitive ci restituiscono i prodotti elaborati dagli studenti, scaturiti dall'interazione di stimoli culturali musicali e visivi?* Poiché la ricerca è stata realizzata in un concreto contesto educativo si è messo a fuoco come l'obiettivo principale interagisse con l'ambiente che lo ha accolto, in particolare definendo “a monte” *quali condizioni favoriscono l'azione creativa interdisciplinare affinché queste qualità di pensiero possano esplicarsi;* e, “a valle”, *in che modo accogliere e integrare queste qualità di pensiero affinché possano essere valorizzate e avere ricadute sull'intero sistema scolastico.*

Disegno dello studio e metodologia della ricerca

Lo studio, pur non collocandosi nel solco rigoroso di una Ricerca-Azione, ha assunto tutte le declinazioni che i due termini suggeriscono. Della R-A, in particolare, ha accolto il ruolo partecipato dell'insegnante-ricercatore e il suo coinvolgimento nell'esperienza che include il dato emozionale, sensoriale, immaginativo e razionale. L'azione metodologica condotta può essere così riassunta:

- *tipologia della ricerca:* qualitativa, di natura empirica sul campo;
- *paradigma di riferimento:* ecologico, derivato dalla teoria della complessità (Morin, trad. 1993, trad. 2000; Mortari, 2012);

- *filosofia di ricerca*: di impronta fenomenologica (van Manen, 1990; Mortari e Tarozzi, 2010);
- *metodo di ricerca*: basato su un approccio ermeneutico-interpretativo con caratteristiche tratte dalle prassi analitiche di ambito estetico e semiologico in campo artistico-musicale (Nattiez, 1987, trad. 1989; Stefani, 1982, 1985; Casati, 2008; Goodman, trad. 2008a), e strategie di ricerca ricavate dalla R-A (Barbier, trad. 2007; Losito e Pozzo, 2008).

In considerazione di queste premesse la ricerca ha previsto un'osservazione nel contesto con enfasi sulla qualità interpretativa di tutti i partecipanti; una descrizione di persone e fatti fortemente legata al contesto; l'inserimento degli "effetti del ricercatore" come componente strutturale; una validazione delle informazioni condotta attraverso lo strumento della triangolazione (Bresler e Stake, 1992).

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

La conduzione dell'attività didattica, progettata secondo orientamenti pedagogici costruttivisti e costruzionisti che hanno inteso valorizzare il fare artistico quale strumento di sviluppo di un pensiero critico e consapevole (Boal, trad. 2011; Bruner, trad. 2000; Dallari e Francucci, 1998; Dewey, trad. 1995; Freire, 1971), ha permesso la costruzione e la raccolta degli elaborati (dopo la selezione dei dati, in n. di 12). Il portato sensibile degli artefatti (di natura sonora, visiva e mista) è stato raccontato attraverso il "dicibile" di ognuno di essi da parte dei diversi soggetti:

- testimonianze di studenti autori e fruitori degli elaborati raccolte in forma orale (conduzione di focus groups);
- testimonianze di adulti esperti (insegnante-ricercatore e adulto esterno non coinvolto nel processo) raccolte in forma scritta (attraverso schede di descrizione e interpretazione delle opere).

La triangolazione degli indizi interpretativi prodotti (da studenti, insegnante-ricercatore e adulto esperto) è stata analizzata e comparata attraverso sette funzioni/categorie desunte da una particolare tipologia di metacognizione chiamata metacognizione narrativa (Dallari, 2005), in questo studio opportunamente traslate in funzioni della metacognizione sensibile: funzione metaforica, inferenziale, enfatica, contratto di finzione, esemplificativo-digressiva, intertestuale, mitopoietica.

Le specifiche caratteristiche di ogni funzione/categoria hanno suggerito l'adozione di tre diversi piani di analisi:

- il piano dei *soggetti*: studenti e adulti;

- il piano dei *processi*: estesico (che pertiene ai fruitori), e poietico (relativo all'intenzionalità autoriale);
- il piano delle singole *opere*.

Campionamento e processi di reclutamento dei partecipanti

La volontà di far ricadere gli esiti dello studio direttamente all'interno del contesto lavorativo dell'insegnante-ricercatore ha orientato la scelta dei partecipanti. La ricerca, infatti, è stata condotta in classi di terza media di due scuole secondarie di primo grado nella città di Reggio Emilia (contesto lavorativo dell'insegnante-ricercatore) e nella provincia di Modena (contesto lavorativo di un collega).

Aspetti etici

Poiché la ricerca è stata svolta dall'insegnante-ricercatore in periodo di congedo straordinario per dottorato (con astensione dall'insegnamento), la sua realizzazione ha richiesto l'acquisizione delle autorizzazioni dei dirigenti delle due scuole per l'ingresso nelle classi, e di liberatorie delle famiglie degli studenti e dei dirigenti stessi per l'utilizzo di strumenti di documentazione audio e video.

Risultati

Attraverso operazioni di natura ideativa, manipolativa e creativa sollecitate da processi comparativi tra le arti, si è evidenziata negli studenti una capacità autoriflessiva espressa solo indirettamente attraverso la verbalità. L'attivazione di processi di esternalizzazione (Bruner, trad. 2000) consentirebbe la sollecitazione di una metacognizione sensibile di base e - se adeguatamente sostenuta - di una metacognizione sensibile complessa. I processi di elaborazione dell'artefatto metterebbero in evidenza l'importanza della processualità ambivalente che si esplica nel "dar forma al pensiero" e nel "dar pensiero alla forma". Si evidenzerebbe così quanto la *comprensione* e la *conoscenza* abbiano a che fare con il *creare* (Anceschi, 2016b).

Lo studio ha evidenziato alcune precondizioni che favoriscono la costruzione di una competenza metacognitiva attraverso la produzione di artefatti. Queste sono:

- la co-gestione dell'azione didattica di docenti di diverse discipline;
- la possibilità da parte degli insegnanti di seguire i processi attraverso la conduzione in classe delle attività di elaborazione creativa;
- la concessione di tempi di elaborazione prolungati che consentano agli studenti di sedimentare e riprendere i processi.

Significatività dello studio e applicabilità in ambito educativo

Lo studio ha messo a fuoco le condizioni necessarie al *manifestarsi*, al *sostegno* e al *riconoscimento* della metacognizione sensibile:

- quale condizione di sistema, è necessario che la scuola accolga la valenza del piano metaforico (non solo verbale) a fianco di quello teorico e descrittivo;
- quale condizione metodologico-procedurale, è necessario che si rafforzi la prospettiva interdisciplinare, integrando percezione e concettualizzazione;
- quale condizione di formazione professionale, è necessario che gli insegnanti acquisiscano strumenti per la lettura delle caratteristiche di questa metacognizione.

Tutte queste condizioni rappresentano, da ultimo, il quadro paradigmatico nel quale riconoscere l'*identità artistica* di ogni studente, profilo necessario per delineare i tratti di una completa personalità in uscita dalla scuola dell'obbligo.

Limiti dello studio e riflessione critica

La conduzione della ricerca ha cercato di controllare e dare risposta ad alcuni nodi critici che si sono presentati nel corso del lavoro:

- È possibile sostenere l'esistenza di una metacognizione espressa senza l'ausilio della verbalità nonostante la sua presenza sia stata rilevata attraverso la raccolta di testimonianze verbali?

Benché l'intero processo di ricerca abbia cercato di argomentare attorno all'ineluttabile contraddizione consistente nel ricorso insistente alla parola e nella contestuale negazione delle sue capacità di completa espressione in relazione a un fatto artistico, proveremmo a sostenere di sì, acquisendo il linguaggio verbale con funzione di "linguaggio dei linguaggi", metalinguaggio insostituibile per condividere e comunicare pensieri di natura artistica.

- Come sfuggire a un pericolo di sgretolamento degli esiti derivato dall'operazione di interpretare dati che a loro volta sono il frutto di un processo interpretativo?

Nel corso dell'analisi si è fermamente voluto mantenere l'atteggiamento ermeneutico con il quale il mondo dell'arte cerca di dare risposte. Per questo i risultati ipotizzati hanno avuto come massima ambizione quella di apparire credibili e convincenti, non certo veri. Si sono pertanto abbandonate categorie di lettura quali il *vero* o il *falso* in favore di categorie come il *possibile*, il *credibile*, il *condivisibile*.

- Come giustificare l'autoreferenzialità insita nel processo di (auto)analisi attuato dall'insegnante-ricercatore sulle proprie testimonianze interpretative?

Perché l'insegnante possa autenticamente comprendere cosa accade nei propri contesti di lavoro e perché i processi e le prassi della *ricerca* possano inserirsi con criteri di sostenibilità nelle prassi e nei tempi della *didattica*, crediamo necessario che si debba accettare questa sorta di aporia e non escludere che l'insegnante-ricercatore divenga analista delle proprie azioni.

Riferimenti bibliografici

- Agra Pardiñas, M.J. (1999). Orientaciones interdisciplinares en educación artística. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 14-15, 167-184.
- Aneschi, A. (2015). Intertestualità, transcodifica e intermedialità. Strumenti per un'educazione interartistica. *Encyclopaideia*, XIX(43), 85-104. DOI: 10.6092/issn.1825-8670/5809.
- Aneschi, A. (2016a). Quando il fare è pensare. Il valore cognitivo e metacognitivo dell'arte. *Idee in form@zione*, 4, 17-32. DOI: 10.4399/97888548915552.
- Aneschi, A. (2016b). Dare forma al pensiero, dare pensiero alla forma. "Metacognizione sensibile" a scuola tra Musica e Arte. *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale*, Atti del convegno nazionale SIEM 12 marzo 2016, *Lo specchio di Euridice. Riflessi della musica nelle dimensioni educative* (L. Bertazzoni, M. Filippa, G. Nuti, a cura di), EUM, 3, 115-135.
- Barbe, M. (dir.). (2006). *Musique et arts plastiques. Analogies et interférences*. Paris: Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Barbe, M. (dir.). (2011). *Musique et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre. Principes théoriques et démarches créatrices*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, R. (1996/2007), *La ricerca-azione* (G. Lumare, trad.). Roma: Armando.
- Boal, A. (2008/2011). *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà* (R. Mazzini, trad.). Bari: edizioni la meridiana.
- Boisot, M. H. (1971), Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire. *Revue française de pédagogie*. 17, 32-38.
- Bosseur, J.-Y. (2006). *Musique et arts plastiques. Interactions au XX^e siècle* (2^e ed.). Paris: Minerve.
- Bosseur, J.-Y. (2008). *La musique du XX^e siècle à la croisée des arts*. Paris: Minerve.
- Bresler, L. e Stake, R. E. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (ed.), *Handbook of research on music teaching: a project of the Music Educators National Conference* (270-310). New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996/2000). *La cultura dell'educazione* (L. Cornalba, trad.). Milano: Feltrinelli.
- Callejón, M. D. e Perez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al infoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y movimiento*, 2, 41-53.
- Cavallini, G. (a cura di). (1977), *L'insegnamento interdisciplinare. Teoria e pratica*. Milano: Emme.

- Casati, R. (2008). Che cosa spiega una teoria dell'arte? In M. Bresciani Califano (a cura di), *Paradossi e disarmonie nelle scienze e nelle arti* (pp. 137-158). Firenze: L. S. Olschky.
- Dallari, M. e Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Gardolo, TN: Erickson.
- Denizeau, G. (2004), *Musique et arts visuels*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Dewey, J. (1935/1995). *Arte come esperienza e altri scritti* (C. Maltese e A. Granese, trad.). Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (1970/1971). *La pedagogia degli oppressi* (s.t.). Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Frega, A. L. (2002). Arte, Música, Educación e Interdisciplinariedad. Algunos resultados de una investigación en curso. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(4), 69-85.
- Gardner, H. (1990). *Arts education and human development*. Los Angeles: Getty Publications.
- Gardner, H. (1991/2000). *Educare al comprendere* (R. Rini, trad.). Milano: Feltrinelli.
- Goldberg, P. D. (2005). Metacognition and art production as problem solving: a study of third grade students. *Visual Art Research*, 31(2), 67-75.
- Goodman, N. (1968/2008a). *I linguaggi dell'arte* (F. Brioschi, ed. it. a cura di). Milano: Il Saggiatore.
- Goodman, N. (1978/2008b). *Vedere e costruire il mondo* (C. Marletti, trad.). Bari: Editori Laterza.
- Goodman, N. (1984/2010). *Arte in teoria, arte in azione* (N. Poo, trad.). Milano: et al. Edizioni.
- Heckhausen, H. (1972), *Discipline et interdisciplinarité*. In L. Apolstel, G. Berger, A. Briggs e G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 83-90), Paris: OCDE.
- Hoffmann Davis, J. (2000). Metacognition and multiplicity: the arts as models and agents. *Educational Psychology Review*, 12(3), 339-359.
- Jantsch, E. (1972). *Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation*. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs e G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 98-125), Paris; OCDE.
- Johnson, C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 6, 595-602.
- Junod, P. (2006), *Contrepoints. Dialogues entre musique et peinture*, Genève: Éditions Contrechamps.
- La Mont Weissmann, S. (2007). *Art making and metacognition: how visual artists approach problem finding and problem solving*. (Thesis). George Mason University.

- Losito, B. e Pozzo, G. (2008). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Morin, E. (1990/1993). *Introduzione al pensiero complesso* (M. Cobani, trad.). Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (1999/2000). *La testa ben fatta* (S. Lazzari, trad.). Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. e Tarozzi, M. (2010). *Phenomenology and human science research today*. Bucharest, Romania: Zeta Books.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Il discorso musicale. Per una semiologia della musica*. Torino: PBE.
- Nattiez, J.-J. (1987/1989). *Musicologia generale e semiologia* (R. Dalmonte, ed. it a cura di). Torino: EDT.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 392-430), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pérez Talamantes, M. d. C. (2010). *La interdisciplinariedad como experiencia de la unidad de las artes*. In E. Sandoval, S. Melo, R. Laviada e M. Jiménez (Eds.), *Arte e Interdisciplina*, Actas de la terceras jornadas internacionales peirceanas (pp. 69-78). México: Universidad Autónoma de la Universidad de México.
- Piaget, J. (1972). *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs e G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 131-144). Paris: OCDE.
- Rodriguez Neira, T. (1997). Interdisciplinariedad. Aspectos básicos. *Aula abierta*, 69, 3-22.
- Sabatier, F. (1995). *Miroirs de la musique. La musique et ses correspondances avec la littérature et les beaux-arts. XIX^e-XX^e siècle*. Paris: Fayard.
- Scurati, C. e Damiano, E. (1974). *Interdisciplinarità e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Shaw-Miller, S. (2002). *Visible deeds of music: art and music from Wagner to Cage*. New Heaven: Yale University Press.
- Stefani, G. (1982). *La competenza musicale*. Bologna: CLUEB.
- Stefani, G. (1985). *Competenza musicale e cultura della pace*. Bologna: CLUEB.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario, Canada: University of Western Ontario.
- Vergo, P. (2010). *The music of painting: music modernism and the visual arts from the Romantics to John Cage*. Oxford: Phaidon.
- Wood, A. L. E. (2008). Does feeling come first? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 564-576.

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine esplorativa¹

Davide Capperucci, Marianna Piccioli

Università di Firenze

Abstract

L'organizzazione delle scuole è strettamente collegata alle riforme del sistema educativo di istruzione e formazione, e pertanto sottoposta a costanti azioni adattive. Il contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa sul grado di soddisfazione degli insegnanti condotta nelle scuole primarie della provincia di Pistoia nel primo anno di attuazione della cosiddetta «Riforma Gelmini». A partire dalla somministrazione del questionario semistrutturato *Pri.Sc.O.Quest. (Primary School Organization Questionnaire)* sono analizzati sia i cambiamenti organizzativi adottati dalle scuole sia il grado di soddisfazione degli insegnanti in merito alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. I risultati dell'indagine mettono in luce una scuola primaria capace di agire come un'«organizzazione che apprende», impegnata nel fronteggiare - non senza difficoltà - i cambiamenti introdotti a livello di sistema, avvalendosi delle soluzioni organizzativo-didattiche e delle forme di flessibilità messe a disposizione dall'autonomia scolastica.

Parole chiave: ricerca sul campo in educazione - indagine esplorativa - organizzazione scolastica - scuola primaria - maestro unico vs team teaching

School organization is closely linked to the education system reforms, and thus it is subject to constant adaptive processes. This paper presents the results of an exploratory survey about primary school teachers' degree of

¹ Sebbene il lavoro sia frutto della collaborazione dei due autori, per quanto riguarda il presente contributo i paragrafi primo, secondo e terzo sono di Marianna Piccioli e i paragrafi quarto, quinto e sesto sono di Davide Capperucci.

satisfaction realized in the province of Pistoia during the first year of implementation of the so-called «Gelmini reform». Thanks to the semi-structured *Pri.Sc.O.Quest.* questionnaire (*Primary School Organization Questionnaire*) the organizational changes adopted by the schools and teachers' satisfaction regarding the quality of the teaching and learning processes are analyzed. The survey results reveal a primary school able to act as a «learning organization», engaged in dealing with - not without difficulty - the changes introduced at system level, making use of the organizational and educational means and forms of flexibility made available through school autonomy.

Keywords: field research in education - exploratory survey - school organization - primary school - single teacher vs team teaching

Contesto di ricerca: riforme del sistema educativo di istruzione e formazione e organizzazione scolastica

La scuola è interessata da frequenti processi di riforma finalizzati a ridefinirne l'assetto sistemico, le modalità organizzative e l'efficacia didattica. In tempi recenti, uno dei provvedimenti che ha inciso maggiormente sul funzionamento della scuola primaria, è stato il Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137 recante «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», in seguito convertito con modifiche nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169. Questo provvedimento ha segnato, a partire dall'a.s. 2009/2010, la re-introduzione del «maestro unico-prevalente», come superamento del precedente modello basato sui cosiddetti «moduli» (Pinto Minerva, 1993). Nello specifico viene introdotta una nuova articolazione del tempo-scuola, 24, 27, 30 ore, con il mantenimento del modello a 40 ore settimanali corrispondente al tempo pieno e la cancellazione delle ore di compresenza. Il nuovo modello ha interessato inizialmente solo le classi prime per poi entrare a regime anche nelle classi successive.

Fin dal primo anno di attuazione della riforma le scuole hanno utilizzato i propri spazi di autonomia per organizzare le risorse a disposizione in funzione dei cambiamenti previsti dalla riforma.

Il quadro teorico di riferimento: *learning organization* e *effective schools*

I modelli teorici considerati per analizzare le soluzioni adottate dalle scuole del campione per fronteggiare i cambiamenti introdotti a livello di sistema fanno riferimento a due distinti modelli teorici, che, pur nella specificità degli impianti epistemologici di riferimento, presentano forti punti in comune se letti in funzione della costruzione di

modelli organizzativi dinamici. Detti modelli sono quello delle *learning organization* e quello delle *effective schools*.

Il primo, ispirandosi agli studi di P.M Senge (2014), considera la scuola come un'«organizzazione che apprende» nella misura in cui definisce i propri modelli organizzativi interni in funzione del raggiungimento di obiettivi condivisi dagli attori che ne fanno parte. In tal senso la scuola si connota come un'organizzazione che, a fronte di un'attenta analisi dei bisogni e delle risorse interne, punta al miglioramento delle proprie prestazioni, grazie ad una pianificazione dettagliata e specifiche misure di monitoraggio intermedie e finali. Di fronte a risultati che non corrispondono a quelli attesi, vengono previste soluzioni alternative, scandite in appositi processi e azioni d'intervento. Trattasi di un modello razionale di gestione delle organizzazioni ispirato non tanto ad una razionalità tecnica, bensì ad una razionalità riflessiva come quella teorizzata da Argyris e Schon (trad. 1998). Secondo Senge, una *learning organization* presenta cinque caratteristiche peculiari: a) adozione di un modello sistemico: ogni organizzazione complessa si articola in sotto-sistemi strettamente correlati tra loro che condividono stessi valori, regole e traguardi; b) corresponsabilità e funzioni di *middle management*: fanno riferimento ad una chiara ripartizione di compiti e funzioni, assegnati in base alle competenze di ciascun attore, nel caso della scuola si valorizzano le specificità dei docenti per l'attribuzione di incarichi didattici, organizzativi, di coordinamento, tutoraggio, supervisione, ecc.; c) sviluppo di un pensiero organizzativo: condivisione di alcuni assunti di fondo su cui costruire la teoria organizzativa della scuola, tale da giustificare la pertinenza e la fattibilità delle decisioni prese; d) costruzione di una «vision» condivisa: individuazione da parte del *management*, assieme agli operatori della scuola e a tutti i possibili *stakeholders*, delle priorità educative su cui intervenire, che determinano forme di impegno individuale e collettivo, funzionali alla trasformazione dell'esistente secondo una visione futura percepita come migliorativa; e) apprendimento collettivo: le conoscenze di cui si avvale la scuola non sono date dalla somma degli apprendimenti degli individui che la compongono, ma sono il risultato di processi di co-costruzione di saperi, che valorizzando l'apprendimento dall'esperienza, diventano oggetti condivisi e diffusi all'interno dell'organizzazione fino a tradursi in azioni e comportamenti visibili.

Questo modello ha in comune con le teorie sulle *effective school* la centralità, che in entrambi i casi viene attribuita alla riflessività. Il movimento delle *effective school* infatti, oltre ad interrogarsi su quali siano le caratteristiche di una «buona scuola» (Coleman et al., 1966) e su come questa possa incrementare il proprio funzionamento organizzativo e didattico per assicurare risultati sempre migliori ai propri alunni, impiega il pensiero riflessivo come principale strumento di autoanalisi e di autovalutazione (Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000). Ogni forma di miglioramento e di *accountability* prende avvio dalla valutazione dei punti di forza e di debolezza della scuola, che solo

dopo aver maturato questo livello di consapevolezza, a partire da evidenze raccolte attraverso strumenti validi e attendibili, sarà in grado di ripensare le proprie pratiche interne.

Questa capacità degli insegnanti di rilevare l'impatto che i cambiamenti di sistema producono sull'organizzazione interna della scuola e sulla qualità del loro lavoro rappresenta l'oggetto di ricerca del presente contributo.

Obiettivi e interrogativi di ricerca

Gli obiettivi di ricerca sono stati i seguenti:

- rilevare le soluzioni organizzative adottate dal campione di scuole individuato per affrontare i cambiamenti determinati dalla re-introduzione del maestro unico/prevalente, e come questi hanno inciso sulla definizione degli interventi didattici;
- rilevare il grado di soddisfazione di diverse tipologie di docenti in merito all'organizzazione del loro lavoro a seguito dei cambiamenti introdotti dal legislatore (D.L. n. 137/2008).

Il primo obiettivo è stato individuato per dare risposta ai seguenti interrogativi di ricerca: i cambiamenti introdotti dalla riforma quali effetti hanno prodotto sull'organizzazione didattica? Quali differenze rispetto al modello ordinamentale precedente sono state rilevate nella gestione del tempo scolastico, nell'articolazione dei gruppi di apprendimento, nella contemporaneità, nella ridefinizione delle relazioni tra pari con il passaggio dal team docente e all'insegnante unico-prevalente? Quali conseguenze detti cambiamenti hanno avuto sulla didattica?

Con il secondo obiettivo si è voluto rilevare il grado di soddisfazione espresso dai docenti coinvolti nei processi di riforma. Gli interrogativi di riferimento sono stati i seguenti: quali sono i punti di forza e di debolezza del nuovo modello organizzativo rispetto a quello precedente? In che misura il nuovo modello organizzativo ha migliorato o peggiorato il lavoro degli insegnanti? In che misura i cambiamenti organizzativi introdotti hanno reso l'insegnamento più o meno efficace rispetto al passato?

Ipotesi di ricerca

L'ipotesi di ricerca è stata formulata in relazione agli obiettivi indicati nel paragrafo precedente. A riguardo è stato ipotizzato:

- A. un peggioramento delle condizioni organizzative riconducibili agli aspetti sopra richiamati, con una conseguente valutazione negativa da parte dei docenti della re-introduzione del maestro unico/prevalente;

B. una diminuzione del livello di soddisfazione dei docenti rispetto alla nuova organizzazione del lavoro e alla sua efficacia sull'apprendimento degli alunni.

Metodologia e strumenti di ricerca

Si è inteso realizzare una ricerca esplorativa estesa ad una sola provincia della Toscana in modo da sperimentare su un piccolo campione sia l'impianto della ricerca che la validità e attendibilità degli strumenti predisposti. A riguardo si è optato per una ricerca sul campo con metodologia mista (quantitativo-qualitativa) attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato (Creswell, 2013).

Il disegno della ricerca riconducibile al modello test/re-test con gruppo singolo (Kelly, 2004) si è articolato in tre fasi: a) la realizzazione di un *focus group*; b) il pre-test; c) la somministrazione del questionario *Pri.Sc.O.Quest.*

La fase iniziale è stata funzionale alla costruzione del questionario. Quest'ultimo è stato suddiviso in due parti: la prima parte riferita agli aspetti prettamente organizzativi secondo quanto previsto dal primo obiettivo della ricerca; la seconda parte finalizzata alla rilevazione del grado di soddisfazione dei docenti (secondo obiettivo dell'indagine). Si è proceduto, dunque, ad una disamina degli aspetti dell'organizzazione scolastica maggiormente influenzati dalla riforma. In questo stadio per la costruzione dei quesiti oltre a focalizzare l'attenzione sui cambiamenti indicati nella normativa, sono stati formati cinque *focus-group*, ai quali hanno partecipato 60 docenti, provenienti da istituzioni scolastiche rappresentative a livello provinciale, non coinvolti nell'indagine. I *focus group* hanno avuto lo scopo di supportare i ricercatori nella formulazione delle domande in modo che queste fossero coerenti con il contenuto della riforma e rispondessero al criterio della validità. Successivamente si è passati alla costruzione dei singoli *item*, riferendoli ai due anni scolastici maggiormente rilevanti ai fini dell'indagine, ovvero l'a.s. 2008/2009, ultimo anno di attuazione dei moduli e l'a.s. 2009/2010, primo anno di applicazione della Riforma Gelmini.

Le domande del questionario, riferite ad entrambi gli anni, sono risultate complessivamente 42 (scese a 40 dopo l'item analysis), 32 per la prima parte, 10 per la seconda, alcune a risposta aperta altre a risposta chiusa. Quelle della prima parte sono state raggruppate in 6 *cluster* relativi agli aspetti organizzativi indicati di seguito:

- tipologia di tempo scuola;
- titolarità dei docenti;
- discipline insegnate;
- orario di servizio;

- compresenza;
- sostituzione dei colleghi assenti.

Una volta predisposto il questionario semi-strutturato, denominato *Pri.Sc.O.Quest*, si è passati alla seconda fase del disegno di ricerca, quella del pre-test. Quest'ultimo è stato somministrato ad un sottocampione di 40 docenti di scuola primaria non partecipanti alla ricerca, con il fine di verificare la congruità e la validità delle domande. In questa fase si è cercato di verificare se i quesiti potevano essere considerati indicatori riflessivi di un unico costrutto latente. In altre parole, se le domande formulate erano in grado di misurare effettivamente gli aspetti di interesse per la ricerca oppure no. Per fare ciò è stata condotta un'analisi fattoriale con approccio delle variabili soggiacenti (*Underlying Variable Approach*, UVA) (Moustaki, 2003). 40 quesiti su 42 si sono dimostrati validi; 2 quesiti della prima parte che non lo erano sono stati eliminati dalla versione definitiva. I risultati hanno evidenziato che per il modello unidimensionale il valore della funzione di bontà dell'adattamento era significativo (Chi quadrato = 3736,355; gdl = 189; $p < 0,0001$). Dopo la fase di pre-test, sul fronte dell'attendibilità del questionario, è stato possibile calcolare, per ciascun ambito di raggruppamento delle variabili (*cluster*), l'indice medio del coefficiente di attendibilità attraverso il calcolo dell'Alpha di Cronbach. Lo strumento, nella sua versione definitiva, ha raggiunto un coefficiente di attendibilità medio di 0.81 (tipologia di tempo scuola 0.83, titolarità dei docenti 0.82, discipline insegnate 0.83, orario di servizio 0.78, compresenza 0.82 e sostituzione dei colleghi assenti 0.77).

Nella seconda parte del questionario sono state inserite 10 domande inerenti il livello di soddisfazione degli insegnanti nei confronti dei singoli cambiamenti, rilevato secondo una scala Likert da 1 a 5 (dove 1 indicava il livello minimo e 5 il livello massimo) (Lucisano & Salerni, 2002).

La terza fase, quella di somministrazione del questionario alle scuole-campione della ricerca, si è tenuta tra maggio e giugno 2010 in tutte le 23 istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia all'interno delle quali erano presenti scuole primarie. La compilazione dello strumento è avvenuta in forma anonima e volontaria, i docenti partecipanti alla rilevazione hanno sottoscritto apposita dichiarazione di consenso informato. 19 istituti su 23 hanno effettivamente partecipato alla ricerca e restituito i questionari compilati, con un coinvolgimento dell'82,61% delle istituzioni scolastiche della provincia di Pistoia all'interno delle quali erano presenti scuole primarie, pari a 57 plessi scolastici. L'elaborazione dei dati è stata condotta su 211 questionari.

Campionamento e individuazione delle unità campionarie

Come accennato nel paragrafo precedente l'indagine è stata realizzata coinvolgendo tutte le scuole della provincia di Pistoia (23 istituti scolastici). Per quanto riguarda

l'individuazione del campione si è utilizzato un campionamento a due stadi, che ha coinvolto prima le scuole e poi i docenti. Sul fronte scuole era stato inizialmente coinvolto l'intero universo delle scuole primarie pistoiesi, 4 delle quali però in seguito hanno deciso di abbandonare la ricerca, riducendo il numero reale a 19. Per questo primo stadio pertanto non si può parlare di un vero e proprio campionamento, che è stato realizzato invece più compiutamente per il secondo stadio, infatti vista la specificità dell'oggetto dell'indagine, questa richiedeva che i docenti campionati avessero sperimentato entrambi i modelli organizzativi, ante e post Riforma Gelmini.

Per la selezione del campione-docenti sono stati individuati i seguenti criteri:

- essere docenti a tempo indeterminato: in modo da garantire continuità e durata di servizio nella medesima istituzione scolastica, almeno per il biennio oggetto della ricerca;
- essere docenti titolari e prestare servizio su posto comune: in modo da avere pari condizioni lavorative rispetto a insegnanti che prestavano servizio su altre tipologie di posto (insegnanti specialisti di lingua inglese, insegnanti di sostegno, ecc.);
- prestare servizio in continuità, almeno in una classe, nei due anni scolastici di riferimento: così da poter effettuare una comparazione tra assetti organizzativi diversi e rilevare punti di forza e di debolezza sperimentati in prima persona.

Tra i docenti che rispondevano ai criteri di cui sopra ne sono stati individuati 220, 9 dei quali però non hanno restituito il questionario compilato. Di per sé il numero di questionari restituiti ha rappresentato un buon risultato, soprattutto se confrontato con l'organico dell'anno scolastico 2009/2010 che prevedeva attivi 904 posti comuni, con il 10% circa di posti coperti da personale precario e circa 1/5 che non poteva avere personale in continuità sulla stessa classe in quanto docenti che, avendo terminato il ciclo, avevano ripreso la classe prima (perdendo la classe del ciclo precedente).

Risultati della ricerca: una sintesi

I dati emersi dai 211 questionari sono stati inseriti in un'apposita matrice dati, in modo da rendere la raccolta, la registrazione e l'analisi degli stessi funzionali al trattamento statistico (Trincherò, 2004).

Lo spaccato che emerge dall'indagine esplorativa riferita al primo anno di attuazione della Riforma Gelmini nella provincia di Pistoia, ci restituisce una scuola primaria impegnata nel rispondere alle novità introdotte attraverso la ridefinizione dei modelli organizzativi in uso. Per ragioni di sintesi, in questa sede i risultati dell'indagine saranno illustrati incrociando le due variabili di riferimento ovvero gli aspetti organizzativi, rilevati a livello quantitativo nella prima parte del questionario, con il grado di soddisfazione sugli stessi

espresso dai docenti nella seconda parte del *Pri.Sc.O.Quest.* Ciò che è emerso è la prevalenza di una scuola dai tempi lunghi (27, 30, 40 ore settimanali), confermata dalla totale assenza di classi a 24 ore, modello che, se richiesto dalle famiglie, le scuole per legge avrebbero dovuto assicurare.

I docenti, attraverso le risposte al questionario, hanno espresso un livello di soddisfazione medio-basso riguardo al numero di docenti che operano nella stessa classe (36,49%), evidenziando un'alta frammentazione dell'insegnamento già a partire dalla scuola primaria, lo stesso dicasi per il numero di discipline da insegnare (42,31%). È stata riscontrata, invece, una sostanziale insoddisfazione relativamente alla presenza di orari spezzati (39,34%), orari a scavalco (62,96%), mense (41,71%) e servizi pomeridiani (39,81%), anche in considerazione del fatto che questi elementi sono in numero maggiore rispetto al passato e che, secondo il campione, rappresentano elementi condizionanti sia la qualità del lavoro che l'efficacia didattica. Appare rilevante l'insoddisfazione dei soggetti campionati riguardo al numero di ore disponibili per la compresenza (71,09%), ridotto dalla Riforma Gelmini, fino a situazioni dove la totale assenza di compresenze risulta quadruplicata rispetto al passato. Questo dato, almeno in parte, è riconducibile alle modalità di calcolo degli organici introdotte dalla normativa del 2008. I più insoddisfatti sono i docenti non prevalenti in servizio nella scuola a tempo normale; meno insoddisfatti sono i docenti della scuola a tempo pieno. Dati negativi si riscontrano anche riguardo all'uso delle ore residue di compresenza: il 65,88% del campione dice di essere insoddisfatto, poiché impiegate prioritariamente per le sostituzioni dei colleghi assenti. Questi dati sembrano confermare un malcontento piuttosto diffuso in merito alla nuova organizzazione del lavoro dei docenti, a conferma di quanto previsto nella seconda ipotesi di ricerca.

Rispetto alla percezione della figura dell'insegnante unico-prevalente, dall'indagine emerge un certo equilibrio, tra coloro che ne apprezzano le novità (27,96%) e coloro che la valutano negativamente (27,49%). Il tema è ancora fortemente dibattuto come testimoniato dal 35,55% di mancate risposte. Questo dato ha in parte smentito la prima ipotesi di ricerca. I ricercatori infatti si sarebbero aspettati una percentuale maggiore di risposte contrarie al nuovo modulo organizzativo centrato su un unico insegnante. Dall'analisi qualitativa dei dati statistici emerge tra l'altro che coloro che sono più favorevoli al modello dell'insegnante unico sono soprattutto gli insegnanti prevalenti che operano per lo più su una sola classe (Capperucci & Piccioli, 2015).

I dati raccolti attraverso la presente indagine, per quanto circoscritti e da arricchire con campioni più ampi, ci aiutano a riflettere sul rapporto che intercorre tra modelli organizzativi, gestione delle risorse umane e strategie didattiche nel comune intento di promuovere una scuola di qualità capace di fornire strumenti cognitivi efficaci. La didattica da sola non può assicurare risultati di apprendimento adeguati se non è

accompagnata da modelli organizzativi efficienti e da docenti competenti in grado di lavorare al meglio per valorizzare le capacità di ognuno. Pertanto è compito della ricerca educativa supportare la costruzione di ambienti di apprendimento, basandosi su evidenze attendibili frutto di ricerche empiriche svolte all'interno delle scuole, per comprendere ciò che funziona e ciò che invece deve essere migliorato soprattutto a seguito di riforme su larga scala che coinvolgono l'intero sistema.

Significatività della ricerca e aspetti da implementare

Analizzando criticamente il percorso di ricerca in questione possono essere messi in luce alcuni punti di forza e punti di debolezza.

Tra gli aspetti significativi è possibile individuare i seguenti:

1. Disponibilità di dati per una prima valutazione dell'efficacia dei modelli organizzativi: sia in ambito scolastico che in ambito accademico sono frequenti le critiche al modello scolastico dell'insegnante unico, inteso come negazione di decenni di innovazione pedagogico-didattica (AA.VV., 2009), proprio in quel segmento dell'istruzione, la scuola primaria che da sempre è stato quello più aperto alla sperimentazione educativa e capace di assicurare buoni risultati di apprendimento come confermano anche le indagini internazionali IEA-PIRLS e TIMMS (Mullis, Martin & Hooper, 2017). Queste critiche però spesso non sono supportate da dati empirici e quindi sono soggette a strumentalizzazioni ideologiche. I dati della presente ricerca, per quanto non generalizzabili, sono serviti ad intercettare la percezione dei docenti di un modesto campione provinciale in un momento di passaggio di notevole criticità.
2. Riproducibilità della ricerca: il *Pri.Sc.O.Quest*, soprattutto per la prima parte, si è rivelato un strumento valido ed attendibile per indagare gli aspetti organizzativi della scuola primaria. La presente ricerca, quindi, con i dovuti adattamenti, potrebbe essere applicata ad altri campioni, anche di dimensioni più grandi, così da disporre di ulteriori dati, utili a valutare e confrontare tra loro le risposte adattive messe in atto dalle scuole in contesti e tempi diversi.
3. Validità della ricerca: abbiamo già detto come tra gli obiettivi della presente ricerca non vi sia mai stato quello della validità esterna, da qui il suo carattere esplorativo. Nonostante ciò essa si è rivelata molto significativa per le scuole che vi hanno preso parte e che hanno utilizzato sia i dati di scuola che quelli del campione provinciale come punto di partenza per successive analisi interne su come migliorare l'organizzazione dell'insegnamento.

Per quanto riguarda gli aspetti critici ci soffermeremo soprattutto su quelli riconducibili alla metodologia della ricerca, qui considerati come azioni da tenere presenti per eventuali sviluppi futuri dell'indagine:

1. Incrementare validità e attendibilità dei risultati della ricerca con ulteriori indagini longitudinali: la ricerca è stata condotta con un campione limitato di docenti e in un'unità di tempo specifica, pertanto non ci è dato sapere se la stessa indagine ripetuta in altri contesti e a distanza di tempo avrebbe fornito gli stessi risultati. Indagini longitudinali con campioni simili potrebbero fornire dati più attendibili e rafforzare la validità esterna, di costrutto e statistica della ricerca.
2. Potenziare la seconda parte del *Pri.Sc.O.Quest* sugli aspetti di *customer satisfaction*: questa parte del questionario, composta da 10 item, è risultata più debole della prima nell'indagare il grado di soddisfazione degli insegnanti, pertanto sarebbe opportuno incrementare il numero degli item in modo da avere informazioni quantitativamente e qualitativamente più rilevanti.
3. Affiancare la somministrazione del *Pri.Sc.O.Quest* da un questionario docenti: per ragioni di tempo non è stato possibile indagare le caratteristiche personali dei soggetti del campione. Come la letteratura di riferimento mette in evidenza (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010; Santisi, Magnano, Hichy & Ramaci, 2014), in questi casi le variabili personali possono incidere profondamente sulla percezione del «Sé professionale», sulla motivazione e sugli impliciti che un docente può avere in merito all'insegnamento e al proprio lavoro. In questo caso potrebbe essere utile predisporre delle interviste semi-strutturate o meglio ancora un questionario docente dove questi aspetti vengono presi in esame.
4. Migliorare le modalità di somministrazione del questionario: la somministrazione e compilazione del *Pri.Sc.O.Quest* è stata realizzata in autonomia dai docenti delle scuole-campione, i ricercatori infatti non hanno partecipato direttamente alla raccolta dati, per cui non è dato sapere se in questa fase della rilevazione si sono verificati condizionamenti di rilievo che possono aver inciso sull'attendibilità dei dati.
5. Rilevare l'esistenza di correlazioni tra alcune variabili: sempre per ragioni di tempo non è stato possibile approfondire alcune correlazioni tra aspetti organizzativi e qualità del lavoro dei docenti, mentre sarebbe importante verificare l'incidenza esercitata da certi fattori, sia individuali che di contesto, sul grado di soddisfazione e sulla professionalità dei docenti attraverso l'uso di procedure statistiche come l'indice di correlazione di Pearson.

In funzione di un approfondimento e ampliamento dei risultati della presente ricerca sarebbe importante poterla replicare con altri campioni, considerando anche le recenti

novità introdotte dall'«organico potenziato» (Legge n. 107/2015), così da verificare se e come questa ulteriore misura di gestione del personale docente abbia modificato i modelli organizzativi preesistenti.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2009). *Maestro unico? No grazie*. Pisa: ETS.

Argyris, C. & Schon, D.A. (trad. 1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e associati.

Capperucci, D. & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: Franco Angeli.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.

Kelly, A.E. (2004). Design research in Education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.

Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci.

Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.

Moustaki, I. (2003). A general class of latent variable models for ordinal manifest variables with covariate effects on the manifest and latent variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 56(2), 337-357.

Mullis, I. V., Martin, M. O. & Hooper, M. (2017). Measuring Changing Educational Contexts in a Changing World: Evolution of the TIMSS and PIRLS Questionnaires. In *Cognitive Abilities and Educational Outcomes*. Springer International Publishing, 207-222.

Pinto Minerva, F. (1993). *La legge di riforma n. 148/1990*. In AA.VV. *Fondamenti di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.

Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000). *Linking school effectiveness and school improvement*. In D. Reynolds & C. Teddlie (eds.), *The 27th International handbook of school effectiveness research*. London, UK: Falmer Press, 206-231.

Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.

Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Crown Business.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.

Insegnare ad apprendere a leggere.

Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.

Giusi Castellana, Guido Benvenuto

Università "La Sapienza" di Roma

Abstract

Il presente studio ha come oggetto un percorso di formazione dei docenti finalizzato al miglioramento dell'abilità di lettura nel triennio della scuola secondaria di primo grado. La ricerca, condotta con metodologia mista secondo una prospettiva longitudinale, si propone: la rilevazione dei bisogni formativi e delle criticità nella comprensione del testo e nelle strategie di lettura; l'identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo della comprensione; la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di strategie di lettura; il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite. Il campione dell'indagine è costituito da 18 classi prime, appartenenti a tre istituti secondari di primo grado, per un totale di 359 studenti. L'analisi dei livelli di partenza ha previsto la somministrazione di prove oggettive di lettura e la costruzione di una scala Likert (tarata su un campione di 666 soggetti) le cui dimensioni hanno costituito il nucleo dei moduli didattici del trattamento. I moduli (20 h) e il lavoro di ricerca-formazione ha coinvolto sei docenti di lettere e sei classi sperimentali (130 studenti).

Parole chiave: strategie di lettura - metacognizione - ricerca-formazione - sperimentazione didattica - qualità dell'insegnamento

The present study has as its object a training course for teachers aimed to improve the reading skills in the lower secondary school. The research provides a mixed method approach according to a longitudinal perspective and focuses on: the detection of training needs in the understanding of written texts and reading strategies; the identification of an improvement plan designed to intervene in the process of understanding; experimenting with a process of teaching based on the teaching of reading comprehension strategies; monitoring the

development of the acquired skills. The sample consists of 18 first classes, belonging to three middle schools, for a total of 359 students. For the analysis of the starting levels, standardized reading comprehension tests and a Likert scale (calibrated on 666 students) on reading strategies have been set up. The teaching modules (20 h) provided direct action with the strategies of the Likert scale. The training-research involved six teachers and six experimental classes for a total of 130 students.

Keyword: reading strategies - metacognitive-knowledge - teacher training research - experimental teaching - teaching quality

Formazione degli insegnanti, qualità dell'insegnamento e apprendimenti degli studenti in lettura

Le indagini internazionali sulla valutazione degli studenti mostrano con chiarezza che una parte significativa degli alunni quindicenni risulta possedere carenti competenze di base nella lettura. I risultati dell'ultima indagine OCSE-PISA 2015 riconfermano, per l'Italia, le criticità emerse dai cicli precedenti: una media di punteggi stabilizzata al di sotto dello standard internazionale, la permanenza di una consistente percentuale di studenti nelle fasce di rendimento più basse ed una ridotta percentuale di studenti che si colloca nella fascia di livello più elevato.

Sono esiti e valutazioni che mettono in luce quanto l'abilità di lettura e comprensione di un testo scritto siano compiti particolarmente complessi e sottolineano soprattutto quanto pregnante si ponga la priorità di lavorare sugli alunni maggiormente in difficoltà, a partire dai cicli della scuola primaria e secondaria inferiore - i segmenti scolastici deputati alla costruzione delle competenze di base - cominciando ad affrontare le criticità non appena si manifestano e prima che si cristallizzino o degenerino in vero e proprio svantaggio scolastico.

Chiave di volta si pone in quest'ottica un'adeguata ed efficace formazione professionale degli insegnanti. Il documento redatto dalla Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2008)*, definisce l'importanza della qualità dei docenti come uno dei fattori che determinano in maggior misura i risultati degli studenti.

Diversi studi e ricerche si sono occupati dei nessi intercorrenti tra esiti, qualifiche e formazione degli insegnanti: Wenglinsky (2000), Myrberg (2007), Darling-Hammond (1999; 2000), (NICHD 2000), American RAND Reading Study Group (2002) (IRA, 2003; 2007), (Biancarosa e Snow, 2006), Stanovitch e Stanovitch (2003).

Il filone di ricerche condotte nell'ambito della *School Effectiveness Research* (SER), aventi come obiettivo l'identificazione delle dimensioni e degli aspetti associati ai rendimenti degli allievi (Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1994; Taylor et al., 2000), aveva già messo in luce i modesti livelli di significatività intercorrenti tra gli esiti e i coefficienti di variabili di input quantitative (risorse finanziarie, risorse umane, spesa per alunno, rapporto numerico alunni/insegnanti, titoli ed anni di esperienza degli insegnanti...). I risultati degli studenti, misurati al netto dell'influenza di variabili quali il rendimento pregresso e il background socioculturale, davano conferma del fatto che quanto più i fattori considerati risultavano essere vicini al luogo in cui concretamente si svolgevano e si realizzavano i processi educativi, ossia le classi, tanto maggiore diventava il loro effetto sul rendimento (Scheerens 2000). La variabilità dei risultati raggiunti, più che dalla scuola frequentata, risultava quindi dipendere dalla specifica classe di appartenenza e in particolare da tutte quelle variabili di processo, caratteristiche, prassi, aspetti, attitudini e competenze degli insegnanti (Hans Luyten 2003), che pur essendo difficilmente osservabili e misurabili, costituiscono la sostanza del concetto di qualità dell'insegnamento (Goldhaber 2002).

Tra i contributi finalizzati ad analizzare nel dettaglio i fattori educativi in grado di influire e determinare gli esiti degli studenti, assume attualmente particolare rilevanza il filone di ricerche condotte da Hattie (2003; 2009; 2012). All'interno del volume, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*- uno studio basato sulla sintesi di oltre 50.000 indagini empiriche- si giunge alla conclusione che la formazione iniziale e continua e lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresentano di fatto le principali leve su cui agire per incrementare l'efficacia dei sistemi di istruzione. Il percorso evolutivo degli allievi passa soprattutto attraverso gli insegnanti e agire sulla qualità degli stessi si traduce in un agire indirettamente sulla qualità dei risultati raggiunti. I dati ricavati dalle meta-analisi dimostrano che i fattori che esercitano gli effetti più significativi sui rendimenti sono in buona parte riconducibili alle scelte che i docenti compiono in relazione alle prassi didattiche e alle modalità di gestione della classe (*strategie didattiche istruttive, reciprocal teaching, feedback, strategie metacognitive, mastery learning e direct instruction*).

Tenuto conto delle abilità, delle conoscenze pregresse e del background di provenienza degli alunni, a cui può essere ricondotta la quota più grande della varianza totale dei risultati (50% circa), gran parte della restante, circa il 30% è attribuibile alla diretta influenza esercitata dal docente; il rimanente 20% alle risorse scolastiche, all'organizzazione e al clima delle scuole.

Il percorso evolutivo degli allievi, sottolinea Hattie (2003), passa dunque soprattutto attraverso gli insegnanti e agire sulla qualità degli stessi si traduce in un agire indirettamente sulla qualità dei risultati raggiunti. Gli insegnanti "possono fare la

differenza”, attraverso quello che l'autore definisce come “*visible learning*”: rendere trasparente ed osservabile il processo di apprendimento/insegnamento secondo una prospettiva dialettica sfidante e continua, costituita da obiettivi espliciti, proposte motivanti, feedback e rinforzi (forniti e ricercati) atti a controllare l'impatto e l'efficacia del proprio intervento.

In Italia, la necessità di puntare maggiormente sulla formazione degli insegnanti ha portato le nuove direttive ministeriali e i correlati finanziamenti a centrare l'attenzione sulle didattiche per competenze, vale a dire sull'importanza di allestire ambienti di apprendimento che ripensino l'insegnamento secondo un approccio maggiormente costruttivista, sostenendo intenzionalmente la costruzione di conoscenze, abilità, ma soprattutto di motivazioni, che aiutino lo studente ad appropriarsi di strumenti conoscitivi, consapevoli e flessibili. Si considerino, ad avvalorare questa attenzione alle dimensioni metacognitive e interazionali nell'apprendimento, le proposte di formazione degli insegnanti nelle linee programmatiche del ministero dell'Istruzione, come la programmazione 2014-2020 (FSE-FESR) "Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento" e, nei più recenti progetti formativi previsti dall'Indire, il PQM (Piano Nazionale Qualità e Merito); quest'ultimo ha, nello specifico, proposto lo sviluppo e la diffusione nelle scuole di strumenti e metodologie finalizzate a favorire gli apprendimenti e un modello di “valutazione responsabile e funzionale” teso al miglioramento del sistema educativo e alla valorizzazione dell'autonomia scolastica (<http://www.scuolavalore.indire.it>).

Insegnare ad apprendere a leggere: il disegno della ricerca

L'ottica nella quale si è cercato di inquadrare la presente ricerca è quella di fornire un modello per la progettazione di un piano di miglioramento della competenza della lettura.

L'intero percorso, dalla fase diagnostica a quella progettuale, formativa e valutativa, ha cercato di offrire ai docenti un possibile itinerario da seguire nella pianificazione di uno schema di interventi funzionali ad una specifica area di criticità degli apprendimenti.

La ricerca empirica, con metodologia mista, si è sviluppata secondo una prospettiva longitudinale all'interno del triennio della scuola secondaria di primo grado. Nello specifico si è proposta:

- la rilevazione dei bisogni formativi e delle criticità nella comprensione del testo scritto nelle classi prime (*ricerca diagnostico-misurativa*);
- l'identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo di comprensione (*ricerca-formazione*);

- la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di *strategie di lettura* nelle classi seconde (*ricerca con quasi-esperimento*) e determinazione dell'efficacia dell'intervento;
- il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite, attraverso una prosecuzione dello studio nel triennio (*ricerca longitudinale-misurativa*).

I distinti piani della ricerca sono stati disegnati per rispondere a *domande* e a *ipotesi* che considerano una dipendenza tra i processi cognitivi attivati nella comprensione della lettura e le abilità metacognitive.

L'insegnamento di strategie metacognitive in un ambito di apprendimento specifico, come quello della lettura, è stato oggetto di numerosi studi internazionali (A. Brown (1978); Jacobs and Paris (1984;1987); Paris and Winograd 1990; Cornoldi e Caponi (1991); Borkowski (1992); Pressley and Afflerbach (1995); Pressley (2000); RAND Reading Study Group (2002); De Beni Pazzaglia (1995; 2003); E.K. Mc Ewan (2004); Lumbelli (2009). Le diverse sperimentazioni e i progetti finalizzati ad innalzare le capacità di comprensione dei testi scritti, hanno mostrato come la consapevolezza degli studenti in merito al proprio processo di comprensione costituisca un elemento discriminante tra buoni e cattivi lettori e che tale consapevolezza possa essere significativamente migliorata attraverso un insegnamento diretto e sistematico di abitudini procedurali.

Prendendo spunto dai riferimenti riportati all'interno del testo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012: "*È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi*", attraverso le domande di ricerca si è cercato di indagare in primo luogo l'origine e la natura delle aree di difficoltà del processo, successivamente su come tale individuazione potesse diventare per il docente effettivamente funzionale alla pianificazione di interventi mirati. La scelta di procedere nell'ambito degli studi metacognitivi, per la progettazione del percorso di miglioramento, ha condotto ad ulteriori ambiti di indagine e dunque al chiedersi se tra gli esiti e i diversi livelli di comprensione ottenuti dagli studenti, esistessero delle differenze riconducibili all'utilizzo e alla consapevolezza di strategie di lettura e se l'utilizzo e l'insegnamento di specifiche strategie potesse portare a livelli di prestazione migliori rispetto al curricolo tradizionale.

Le ipotesi di ricerca elaborate sono state le seguenti:

- i soggetti che fanno uso di strategie di lettura e che hanno maggiore consapevolezza dell'uso delle strategie conseguono risultati più alti nelle prove di comprensione.
- l'insegnamento di modalità processuali e procedurali strategiche (didattica per metacognizione) porta a livelli più elevati di competenza nella comprensione di testi scritti.

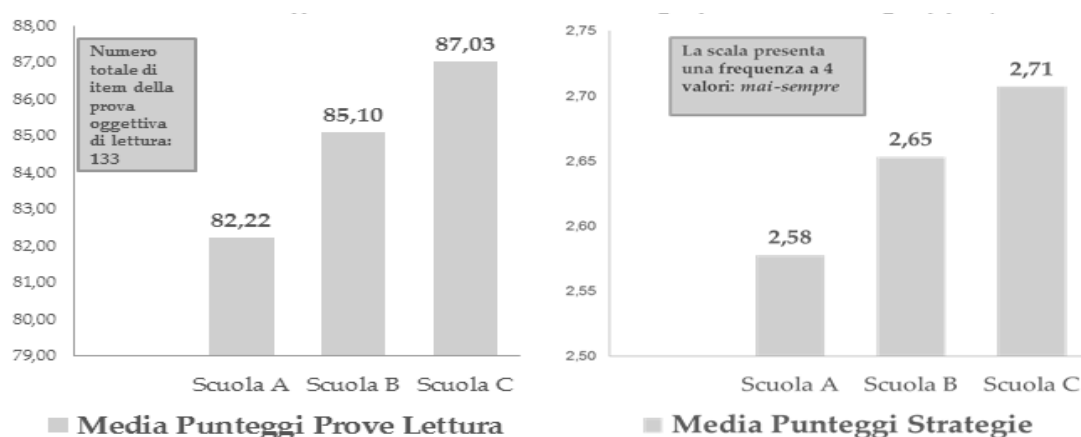
Controllo delle ipotesi e analisi dei processi di formazione e apprendimento

L'analisi dei livelli di partenza (*ricerca diagnostico-misurativa*), finalizzata all'identificazione delle aree di criticità processuali della lettura e delle strategie possedute dagli studenti, ha riguardato 18 classi prime della secondaria di primo grado (fine maggio 2015), appartenenti a tre istituti comprensivi di uno stesso distretto scolastico di Roma: Scuola A, 135 studenti in 6 classi; Scuola B, 123 studenti in 6 classi; Scuola C, 130 studenti in 6 classi. Il totale dei casi validi è stato di 359.

Le rilevazioni sono state effettuate attraverso prove di lettura di formato "oggettivo", tarate nel corso di una precedente indagine longitudinale (Giovannini & Rosa, 2015), una Scala Likert sulle strategie di lettura e due questionari (docente e studente) atti ad effettuare l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche. La scala Likert - costruita tenendo conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e delle pratiche suggerite dal *Rapporto Eurydice – Insegnare a Leggere In Europa: contesti, politiche e pratiche (2011)*- ha previsto una rilevazione su 7 dimensioni: 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura; 2. Attivare le conoscenze pregresse; 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo; 4. Selezionare le informazioni principali; 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; 7. *Non Strategici* (dimensione di controllo che riguarda l'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo). Successivamente alla taratura della scala, effettuata su un campione di 666 studenti della scuola secondaria di primo grado (classi I, II, III), lo strumento è stato somministrato agli studenti campione del progetto di ricerca.

Le analisi dei risultati delle prime somministrazioni (maggio 2015) non hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi ($p > .005$), che all'interno delle due rilevazioni mantengono la medesima distribuzione (vedi Grafico 1).

Grafico 1- Differenze tra i punteggi grezzi in uscita delle prove di lettura e della scala Likert sulle strategie di lettura nelle classi prime del campione (maggio 2015)



Nell'ambito della verifica della prima ipotesi di ricerca, sono stati messi in correlazione i punteggi ottenuti dagli alunni nelle prove di lettura (2015) con i punteggi ottenuti dagli stessi nella scala Likert. Al fine di evidenziare un'analisi più precisa rispetto all'adozione e all'uso di comportamenti strategici durante il processo di comprensione, è stata effettuata una separazione tra i punteggi conseguiti nelle sei dimensioni degli *Strategici* e la scala di controllo dei *Non Strategici*. Le correlazioni sono risultate entrambe significative (Pearson=,212) (Pearson= -,377)¹.

La ricerca quasi-esperimento e la ricerca-formazione

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica (*ricerca quasi-esperimento*) sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo. Gli interventi didattici, (trattamento, 20 h) si sono svolti con una cadenza settimanale nel periodo gennaio-maggio 2016 e hanno previsto azioni dirette all'insegnamento delle 6 strategie indagate dalla scala Likert, secondo una precisa scaletta metodologica (Vedi Tabella 1).

Tabella 1- Lesson Plan (la prima colonna definisce i momenti che è importante seguire all'interno del modulo, la seconda va riempita con le scelte personali del docente)².

NOME DELLA STRATEGIA	
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo	
FORNIRE AGLI STUDENTI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA	
1. Definire la strategia	
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	
3. Descrivere le caratteristiche della strategia	
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia	
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso <i>modeling</i> e <i>thinking aloud</i>	

1 Nello specifico, i punteggi ottenuti dagli alunni nella scala degli Strategici evidenziano una correlazione in positivo con le prove di comprensione del 2015 (Pearson= ,212) - ossia al crescere del punteggio riscontrato nelle strategie si associa una crescita nei punteggi riscontrati della comprensione del testo - ed una correlazione in negativo rispetto alla scala dei *Non strategici* (Pearson= - ,377): all'aumentare delle difficoltà percepite dagli studenti nella lettura (punteggi alti nella scala dei Non strategici) viene osservata una diminuzione dei punteggi nella comprensione del testo.

2 Il modello è frutto di un adattamento di "Lesson Template for Teaching Cognitive Strategies" riportato all'interno del volume di E.K. McEwan, 40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12, pp.1-6, copyright 2007 by Corwin Press. Reprinted by permission of Corwin Press, Inc.

NOME DELLA STRATEGIA

6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia

7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 minuti)

Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.

- Su che cosa abbiamo lavorato oggi?
- Che cosa hai imparato a fare?
- Dove pensi di poterlo riutilizzare?

Il lavoro di ricerca-formazione, per la predisposizione dei moduli didattici da utilizzare nel gruppo sperimentale, ha coinvolto sei docenti di lettere e ha previsto per il primo anno di sperimentazione: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali, rilevate attraverso le personali esperienze didattiche e le somministrazioni (Scala Likert / prove lettura); la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e della scala Likert; la co-costruzione delle attività (pianificazione mensile degli interventi, scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in compresenza del docente-ricercatore; incontri di follow-up settimanale.

Restituzione e analisi dei risultati

I primi incontri con i docenti hanno riguardato la restituzione analitica e riflessiva dei risultati delle prove di lettura e della scala Likert. Durante il confronto sono stati illustrati e forniti: indicazioni sul campione, sul quadro di riferimento e sulla corrispondenza tra i tratti di competenza illustrati dalle Indicazioni Nazionali e le singole abilità prese in considerazione dalla prova, elementi minimi di statistica (concetto di variabile, matrice dati, indici di tendenza centrale, di distribuzione in quantili e percentili e indici di dispersione), al fine di consentire una più chiara lettura dei dati. Le successive sessioni hanno avuto come tema centrale un approfondimento sui principali studi sviluppatasi in ambito metacognitivo e del ruolo giocato dalle componenti strategiche negli ambiti di apprendimento. Sono stati illustrati brevemente alcuni modelli di comprensione (teoria degli schemi e modello proposizionale) mettendo in luce la natura multi-componenziale del processo di lettura e perciò l'esigenza di considerare, anche all'interno della didattica, più livelli di analisi intercorrenti tra il processo di decodifica e gli stadi che portano all'effettiva costruzione e ricostruzione del significato nella mente del lettore. Sono stati inoltre approfonditi i concetti di scopo e strategia in funzione della lettura e delle varie tipologie di testo.

Dopo le analisi dei risultati relativi alle aree e alle tipologie di testo esaminate dalla prova (*Compiere inferenze, Ricostruire la coesione, Compiere operazioni, Riconoscere una perifrasi, Localizzare informazioni, Padroneggiare il lessico, Abilità grammaticale, Individuare l'idea principale*), in accordo con i docenti, sono state ritenute più critiche quelle che hanno evidenziato punteggi percentuali di correttezza inferiori o intorno al 50%. Le criticità

processuali rilevate (*compiere operazioni, padroneggiare il lessico, ricostruire la coesione e compiere inferenze*) sono risultate comuni non solo alle classi sperimentali, ma anche alle classi dei gruppi di controllo. Le dimensioni che hanno evidenziato punteggi medi più bassi nella scala Likert sono state quelle relative all'attivazione delle conoscenze pregresse e al fare ipotesi sul testo.

La co-costruzione delle attività con i docenti

La co-costruzione con i docenti delle attività inerenti la sperimentazione didattica ha riguardato prevalentemente la pianificazione degli incontri, l'organizzazione del calendario didattico all'interno dell'orario curricolare delle classi, la scelta dei materiali e dei testi su cui lavorare settimanalmente, la conduzione degli interventi didattici, l'allestimento e la modalità di somministrazione e di restituzione dei dati delle verifiche.

Per quanto riguarda la tipologia di testi si è scelto di lavorare perlopiù su testi di tipo narrativo, espositivo e argomentativo, ma all'interno del modulo sugli scopi di lettura sono stati trattati anche testi regolativi (regolamenti di gioco e fogli di istruzioni) vari tipi di testo non continuo (biglietto del treno, lettura di grafici e tabelle, cartine...), esempi di descrizioni e brevi testi poetici.

Le lezioni settimanali, previa condivisione con il gruppo dei docenti della scaletta e del format precedentemente illustrati, sono state condotte dal docente-ricercatore. Il docente curricolare in compresenza durante la lezione ha, di volta in volta, svolto un prezioso intervento di collegamento e di generalizzazione tra la trattazione dei comportamenti strategici esemplificati all'interno del modulo e gli oggetti specifici delle progettazioni curricolari di classe (attività curricolari ed extracurricolari, testi e argomenti precedentemente trattati...). Tale contributo, legato al momento di autovalutazione finale (vedi Tabella 1) - attraverso il quale si chiedeva agli alunni una riflessione sui contenuti trattati e una trasposizione degli stessi ad altri contesti di utilizzo (*Su che cosa abbiamo lavorato oggi? - Che cosa hai imparato a fare? - Dove pensi di poterlo riutilizzare?*) - ha incentivato e contestualizzato negli alunni la spendibilità delle abitudini esercitate sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico.

Alla fine di ogni modulo è stata prevista una verifica intermedia. La tipologia e la scelta di testi è ricaduta perlopiù all'interno di prove di comprensione Invalsi messe a disposizione sul sito ministeriale, in modo da poter usufruire di una griglia di correzione e di criteri di costruzione della prova validati nel corso di precedenti rilevazioni.

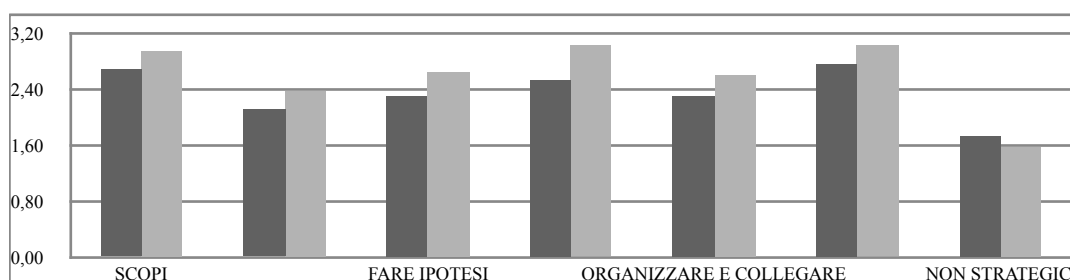
La presentazione dei risultati, proprio perché finalizzata ad una valutazione formativa e a sviluppare una parte del modulo relativo al controllo della comprensione, è stata condivisa attraverso slides personalizzate. All'interno delle diapositive, al fine di dare agli studenti l'idea di una progressione degli apprendimenti, sono stati riportati di volta in volta il numero totale degli alunni e il punteggio medio ottenuto dall'istituto nella prova, il

numero degli alunni e la media di punteggio riportata dalla classe di appartenenza, le medie riscontrate nelle prove precedenti. Ad ogni restituzione è seguita l'illustrazione e la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposte.

I risultati della fase sperimentale

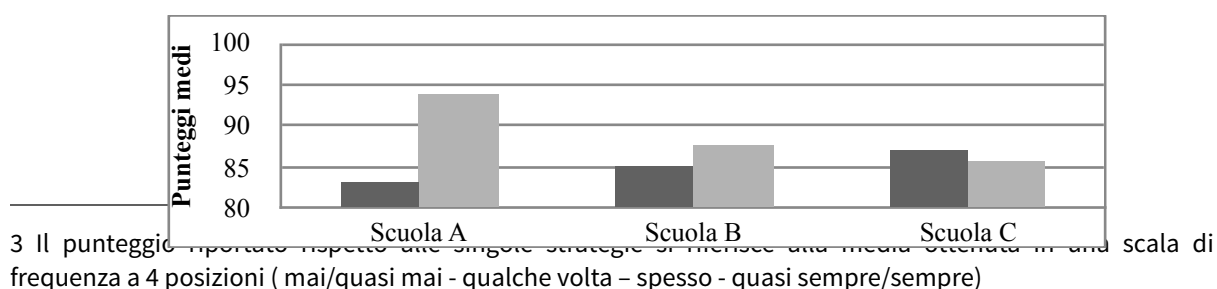
Dopo la conclusione della attività didattiche si è proceduto ad una nuova somministrazione della scala Likert nelle classi del gruppo sperimentale (maggio 2016) al fine di determinare i cambiamenti intercorsi durante e dopo il periodo del trattamento. Il confronto tra le medie³ rispetto alle due somministrazioni della scala Likert (prima e dopo la sperimentazione didattica) nelle sei classi sperimentali, ha evidenziato un incremento statisticamente significativo dei punteggi attinenti alle 6 Dimensioni strategiche e, corrispettivamente, una diminuzione significativa della media dei Non Strategici. ($p < .001$).

Grafico 2 - Confronto delle medie della scala Likert nelle classi sperimentali (gen-mag)



Le analisi effettuate sui risultati delle prove di lettura in uscita nelle classi di tutto il campione (maggio 2016) non hanno messo in luce differenze significative tra i punteggi⁴ delle classi dei gruppi di controllo (media scuola C: 85,86; media scuola B: 87,76), significative ($p < .001$) sono invece risultate le differenze dei due gruppi di controllo con i punteggi del gruppo sperimentale (media scuola A: 93,98) con un effect size pari a 0,50 tra la scuola A e la scuola B e di 0,62 tra la scuola A e la scuola C.

Grafico 3 - Differenze tra i punteggi grezzi in uscita delle Prove di lettura Mag 2015- Mag 2016



⁴ Le medie riportate all'interno dei grafici corrispondono a punteggi grezzi. Il punteggio max degli item è 133.

Il monitoraggio delle attività di formazione per i docenti e del mantenimento delle abilità acquisite dagli studenti, procederà attraverso una prosecuzione dello studio nel triennio (*ricerca longitudinale-misurativa*) e prevederà una conclusiva somministrazione di prove oggettive in uscita nelle classi terze (maggio 2017).

Conclusioni e riflessioni della ricerca ai fini del miglioramento efficacia scolastica

La ricerca sul miglioramento dell'efficacia scolastica (Wikeley et al., 2005) nasce all'inizio degli anni 2000 con la prospettiva di integrare l'attenzione per la stima del grado di efficacia delle istituzioni con la riflessione sui processi e le attività ad essa connessi.

Accanto all'innalzamento qualitativo degli esiti, gli obiettivi del programma si prefiggevano soprattutto la promozione della capacità delle scuole di favorire e valorizzare il proprio cambiamento, nonché di intervenire sui processi e sui fattori in grado di influenzare gli apprendimenti, concentrandosi sullo sviluppo professionale degli insegnanti, sull'adozione di metodi di ricerca misti, sulla verifica dell'affidabilità e della validità dei processi innovativi (Teddlie & Reynolds, 2000; Hopkins, 2001).

Alla luce delle ultime direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica, l'interesse ad investire sulla formazione dei docenti appare una via di azione sicuramente incoraggiante per l'interiorizzazione di una cultura improntata al miglioramento. In tale prospettiva la Circolare n. 47 del 21/10/2014 promuove il "[...] coinvolgimento attivo e responsabile delle scuole, fuori da logiche di mero adempimento formale. Un buon processo valutativo consente a ciascuna istituzione scolastica di regolare e qualificare il proprio servizio educativo" e una scuola che in autonomia si interroga sul proprio servizio diventa una scuola che cerca occasioni di riscontro collegiale, di crescita professionale, di costruzione di comunità di pratiche per migliorare servizi, apprendimenti e processi educativi.

La scelta di sostenere e supportare percorsi di ricerca-formazione all'interno delle scuole si muove essenzialmente in tale linea di indirizzo. Essa si configura come strumento di supporto al controllo dell'affidabilità di interventi ed azioni educativo/didattiche, ma si traduce anche per istituzioni e docenti, in una serie di occasioni ed opportunità: l'occasione di riflettere in modo sistematico sulle proprie pratiche e sull'essere maggiormente orientati al lavoro di squadra; l'opportunità di elaborare e sviluppare percorsi che convertano in operatività didattica le informazioni restituite dagli strumenti diagnostici e, non in ultimo, quella di imparare a leggere e soprattutto utilizzare strumenti che diventino realmente formativi e fruibili per indagare le realtà dei soggetti coinvolti.

L'auspicabile costruzione di una "comunità professionale di apprendimento" (Stoll et al., 2006) ossia della creazione di una cultura d'istituto globale, condivisa ed inclusiva, è a tutt'oggi un percorso complesso: necessario diventa investire sugli attori diretti della formazione per concretizzare l'effettività di un cambiamento che, se nella ricerca trova chiari indirizzi di metodo, risulta ancora poco "visibile" a coloro che nella scuola operano quotidianamente.

Riferimenti bibliografici

- Biancarosa, C. & Snow, C.E. (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Borkowsky J.C., & Muthukrishna, N. (1992). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, 3, 229-251.
- Brookover, W. B. et al. (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger. (A report of a study of the relationship of school social systems to school achievement in representative samples of Michigan Elementary Schools.).
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi, C. & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), 26-33.
- Darling-Hammond, L. (2000b). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2000c). *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2000a). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Available at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accessed 9 October 2009].
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In O. Albanese, P.A. Doudin, & D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 135-158). Milano: Franco Angeli.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- European Commission. (2008c). Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008, Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Giovannini, M.L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*. LED.
- Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teachers' Characteristics. *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Hattie, J. (2003). 'Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?' Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference 'Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?' 19- 21 October 2003, Melbourne.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- IRA, (2003). *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA, (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- Jacobs J., & Paris, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Jacobs J., & Paris, S. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Luyten, H. (2003). The Size of School Effects Compared to Teacher Effects: An Overview of the Research Literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 31-51.
- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*. Corwin.
- Mortimore, P., Sammons, P. & Thomas, S. (1994). School Effectiveness and Value Added Measures. *Assessment In Education: Principles, Policy and Practice*, 1(3), 315-332.
- Myrberg, E. (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), 145-162.
- National Reading Panel (NICHD, 2000). Consultabile all'indirizzo: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing. Consultabile all'indirizzo <http://www.oecd.org/pisa/>
- Paris S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Paris S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rapporto EURYDICE – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche (2011). Consultabile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.
- Reading Study Group, RAND (2002), Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Stanovitch, P. & Stanovitch, K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). Effective teachers and schools: Trends across recent studies. Prepared for the National Education Association. Available: <http://education.umn.edu/ci/taylor/taylor1.html>
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.

Uno “sguardo pedagogico” nell’ambito della programmazione didattica

Elvia Ilaria Feola

Università di Salerno

Abstract

La ricerca posta in essere pone l’obiettivo sull’indagare una strategia considerata elemento efficace per il percorso formativo: la programmazione didattica. Conoscere le competenze professionali degli insegnanti è fondamentale per poter sviluppare le potenzialità insite nella programmazione stessa e per dare avvio ad un rinnovamento del fare scuola.

Parole chiave: Programmazione – Valutazione – Individualizzazione – Personalizzazione - Aggiornamento professionale.

The research put in place aims investigate a strategy considered effective element for the training: teaching planning. Knowing the professional skills of teachers is crucial in order to develop the potentialities of the same programming and to initiate a renewal of doing school.

Keywords: Planning – Evaluation – Individualization - Customization - Staff skills.

Introduzione

L’innovazione, di cui la società odierna è caratterizzata, incide direttamente e indirettamente anche sul mondo scuola, coinvolgendo le dinamiche organizzative e didattiche della quotidianità scolastica.

Se un tempo, il sistema scolastico si presentava come rassicurante, oggi, non lo è più. È cambiata la qualità della formazione, determinata anche dalla crescita economica del paese, al consolidamento del sistema democratico e alle ricadute sul patrimonio culturale. Lo sviluppo quantitativo, relativo alla scolarizzazione iniziato nel 1962, non ha coinciso con la risoluzione dei bisogni della scuola. La concreta realizzazione dell’istruzione era affidata all’insegnante, il quale rivestiva un ruolo di primo piano, ed era tenuto a svolgere la sua mansione/vocazione affidandosi alle proprie doti personali e alla

propria preparazione professionale. Oggi, tali capacità non sono più sufficienti, ma è necessario un solido repertorio di competenze, in primis didattiche, per affrontare le svariate sfide poste in essere dalla “società della conoscenza”.

Data tale premessa, si è teso sviluppare una ricerca di tipo empirico con l’obiettivo di fornire uno “sguardo pedagogico” sulla professionalità docente, al fine di scorgere eventuali e possibili strategie innovative.

Partendo dalle conoscenze degli insegnanti e sulle competenze acquisite dalle pratiche quotidiane, si è partiti dall’esamina del “contesto” entro il quale il docente ha la possibilità di esprimere la propria professionalità. Pertanto si è posto il focus sulla programmazione didattica, essendo essa l’ambito specifico del/dei docente/i. Il fare programmazione, infatti, grazie al regolamento dell’autonomia, ha concesso all’insegnante di attuare il pieno sviluppo delle sue potenzialità, avvalendosi di ampi margini di flessibilità organizzativo-didattica.

Obiettivi e finalità dello studio

Il quadro teorico di riferimento, per la realizzazione della sperimentazione, sono state, in primis, le ricerche condotte da M. Gattullo (1978, 1981, 1984, 1986, 1989, 1991), gli studi condotti da R. Cardarello, M.C. Martini, M. Antonietti (2009), e, in ambito sociologico, i lavori di A. Cavalli e G. Argentin (1992, 2000; 2010).

L’oggetto d’indagine della ricerca sono le conoscenze e le competenze pedagogico-didattiche possedute dai docenti con riferimento alla programmazione didattica. Si punta su tale aspetto in quanto, la scuola è in continua a trovare nuove soluzioni, ma non sono in grado di dimostrarne l’efficacia di esse. Mentre i paradigmi teorici di riferimento sono attendibili, manca una solida cultura di riferimento concernente l’operatività. Tale mancanza è dettata dalla poca diffusione e conoscenza della metodologia della ricerca educativa. Infatti, mentre in ambito internazionale si sono sviluppati orientamenti miranti l’evoluzione dei processi d’insegnamento e di apprendimento, in Italia tali ricerche e i relativi esiti non hanno trovato un giusto riferimento. Ciò ha determinato il valutare positivamente esiti omogenei quali, però non lo sono (Vertecchi, 2003; 2008).

L’obiettivo specifico della ricerca, pertanto, è quello di individuare il modello di programmazione più impiegato dai docenti; identificarne i metodi e le strategie didattiche adottate all’interno della programmazione; comprendere le finalità attribuite alla valutazione e la tipologia di strumenti impiegata, ed esplicitare la tipologia di aggiornamento professionale fruita dai docenti.

Per la realizzazione della ricerca è stato costituito un campione costituito da 526 docenti operanti nella scuola secondaria di primo grado del Comune di Napoli. Il reclutamento dei

partecipanti alla sperimentazione è stato realizzato mediante un primo contatto avvenuto con la direzione generale, con la finalità di esplicitare l'obiettivo e le finalità della ricerca e invitare i singoli circoli didattici a presentare la propria candidatura alla sperimentazione, avvalendosi della compilazione di un apposito modulo reperibile online. Una volta pervenuta la comunicazione ad ogni singolo circolo didattico e ottenuta l'adesione (i circoli didattici del Comune di Napoli sono: dal 40 al 49, per un totale di 111 scuole e tutti hanno aderito alla sperimentazione), si è provveduto ad ottenere l'adesione individuale dei docenti. Tale adesione è stata richiesta mediante la somministrazione di un questionario, il quale ha portato alla definizione del campione costituito da 526 docenti.

Il campione ha una composizione di predominanza femminile, il 95,3%: la distribuzione per età varia da un minimo di 28 anni a un massimo di 62 anni.

Lo strumento d'indagine impiegato è stato un questionario strutturato anonimo, composto di quattro sezioni costituite da 14 quesiti a risposta chiusa, di cui 12 strutturati secondo la scala Likert con quattro modalità di risposta, da "molto d'accordo" a "per nulla d'accordo"; e 2 (quesito 7 e 9) con modalità di risposta "accordo" o "disaccordo", generando una variabile dicotomica.

I 14 quesiti investigativi dello studio erano preceduti da 4 domande atte a rilevare informazioni generali, con lo scopo di individuare alcune variabili "di fondo", al fine di contestualizzare il collettivo di docenti sottoposto a indagine. I 4 quesiti erano: anno di nascita, sesso, anno di inizio dell'attività didattica, possesso o meno di un diploma di laurea e, in caso affermativo, la specifica del titolo acquisito. Le informazioni ricavate da questo tipo di quesito sono state impiegate per costituire due sottogruppi mediante un'analisi disgregata, col fine di evidenziarne eventuali differenze.

Per la costituzione del questionario è stata presa in considerazione la letteratura di riferimento (Barbieri, 1997; Semeraro, 1999; Baldacci, 2005; Felisatti, Rizzo, 2007; Domenici, 2010).e ricerche affini (Grandi, 1990; Magri, 1995; Vertecchi, 1996; Bonazza, Frignani, Pasetti, 2002; Guskey, 2002; Richardson, 2002; Bonica, Sappa, 2010).

Prima della somministrazione del questionario al gruppo sperimentale è stato predisposto un pretest (Bailey, 1995) somministrato ad un gruppo di docenti sempre di scuola secondaria di primo grado, ma non prendenti parte alla sperimentazione. Ai docenti, letta la lettera di presentazione e somministrato il questionario, è stato chiesto loro di compilare una scheda di suggerimenti con il fine di raccogliere informazioni relative ad eventuali modifiche dello strumento.

Analisi dei risultati

I dati ricavati dal primo quesito, relativo a cosa si intende per programmazione didattica, evidenzia come per l'83,6% la programmazione è l'attività mediante la quale si individuano e si organizzano i percorsi e le strategie per conseguire gli obiettivi formativi stabiliti. I docenti, pertanto, hanno la consapevolezza che la programmazione non può essere dettata dalle capacità intuitive dell'insegnante, né ispirata dall'esperienza lavorativa, definizione scelta dal 5,2% degli intervistati.

Per la semplificazione dell'esamina dei dati sono stati riuniti i quesiti con medesimo campo semantico, generando, in questo modo, quattro campi: 1. Istituzionale-normativo; 2. Docenti; 3. Programmazione; 4. Alunni e genitori.

L'esamina degli item 1 e 2 relativi all'aspetto istituzionale- normativo, evidenziano come per il 91,7% ritiene che le istituzioni politico/gestionali possiedono poca consapevolezza con riferimento al lavoro svolto nelle strutture deputate generando riforme non adeguate.

Gli item 3, 4, 11 e 12 evidenziano come manca ancora una cultura della didattica per la scuola. Ciò è aggravato dallo scarso impegno della pedagogia accademica nel rispondere alle situazioni educative. L'assenza di una cultura empirico-sperimentale continua a relegare ai margini ogni tentativo di contributo, impedendo, al sistema scolastico, l'acquisizione di riferimenti precisi e l'ottenimento di competenze.

Gli item 4 e 11, specifici della professionalità docente, evidenziano come per il 51,2% la formazione docente, sia iniziale sia continua, sia ritenuta soddisfacente. Si ritiene che tale traguardo sia dovuto anche alle innumerevoli iniziative di formazione rivolte agli insegnanti stessi degli ultimi anni. Tuttavia, è da rilevare che il 33% dei docenti evidenzia come l'aggiornamento didattico-pedagogico abbia subito un'accelerazione solo negli ultimi anni, e che il ritardo abbia provocato ancora un ancoraggio a costrutti e prassi tradizionali del tutto obsolete.

La possibilità di fare ricerca sull'attività didattica, item 12, pone molte riflessioni, perché il 56,3% dichiara di non avere tempo per tale attività; e ancora più preoccupazione desta l'affermazione, per l'8,2%, che ritiene che non è per nulla d'accordo nel fare ricerca sull'attività didattica.

La programmazione, quesito presente negli item 5, 6 e 7, rileva che per il 79,8% le normative introdotte hanno agevolato il programmare l'azione didattica, sia quella di classe, sia quella di istituto. Il 91,9% giudica la programmazione come elemento fondamentale per la propria professionalità e per l'efficacia didattica e per il 78,6% non rappresenta assolutamente inutile dedicarsi a tale attività. Per quanto concerne gli aspetti organizzativi e gestionali interni, intesi come la capacità di razionalizzare le risorse e

gestire il personale in modo adeguato, il 76,2% esprime giudizi abbastanza negativi al riguardo.

L'ultimo ambito riguarda gli alunni e genitori (item 8, 9 e 10). L'83,4% dei docenti lamenta l'ingerenza dei genitori con riferimento alle modalità di insegnamento. Per quanto concerne i discenti sono considerati per 88,8% degli insegnanti non scolarizzati e inclini ad adottare comportamenti non adeguati. Viene, invece, smentita, dal 75%, la poca motivazione degli alunni nello svolgere le attività proposte.

La seconda parte del questionario riguarda la valutazione, intesa come raccolta di informazioni al fine di migliorare le prestazioni e non selettivo-punitivi. L'87,5% considera la valutazione una nuova sfida apprenditiva e non un giudicare tout court. L'item 7 vede il 96,3% considerare la valutazione come rilevazione delle competenze raggiunte. I docenti sembrano consapevoli del valore formativo della valutazione, anche se la considerano un incipit per la valutazione finale e il giudizio globale.

L'item 10 relativo agli strumenti di valutazione maggiormente utilizzati, rileva come l'87,2% utilizzi le interrogazioni orali e i compiti scritti. Nel quesito successivo è chiesto quali strumenti sono associati alle interrogazioni e ai compiti scritti, l'83,7% risponde che impiega l'osservazione. Tuttavia è da chiedersi quanto l'osservazione sia scientifica e quanti impiegano griglie o check list.

La terza parte del questionario si basa sull'esamina di strumenti didattici innovativi. L'81,1% afferma di non utilizzarli, sintomo che i nuovi prodotti comunicativi faticano a essere introdotti nel mondo della scuola.

La terza parte è relativa all'individualizzazione e alla personalizzazione. Il quadro che ne emerge è variegato perché un docente su due impiega una didattica individualizzata. Infatti, solo il 50% dei docenti impiega come prassi didattica la conoscenza delle caratteristiche individuali e la flessibilità del curriculum. Il quesito successivo rileva come solo qualche insegnante in più (4 su 10 docenti) impieghi il lavoro di gruppo e ponga attenzione ai ritmi e ai tempi degli alunni. Con riferimento alla personalizzazione, non c'è chiarezza semantica. Infatti, il 35,2% la concepisce in modo analogo all'individualizzazione. Solo il 45% del campione sa che la personalizzazione va oltre l'individualizzazione, cioè si avvia una volta che il soggetto sia capace di raggiungere un minimo di competenze. Per quanto concerne le forme di personalizzazione praticate (quesito 9) dalle risposte si evincono valori bassi e dispersi, sicuramente determinati dall'incertezza rilevata dai precedenti quesiti.

Attuando un'esamina generica degli item è possibile affermare che dal 19% al 41% le attività che connotano la personalizzazione sono poco impiegate. L'unica attività impiegata dal 59% degli insegnanti è quella laboratoriale.

L'ultima parte è dedicata all'aggiornamento professionale. Un terzo dei docenti afferma che negli ultimi dieci anni non hanno avuto modo di partecipare a corsi di aggiornamento sulla programmazione. Il 45% afferma che i corsi fanno avere una durata di circa 30 ore, mentre i restanti hanno partecipato a corsi di durata superiore alle 30 ore. Dai risultati ottenuti dai corsi di aggiornamento emerge che essi sono stati utili (50,3%), con riferimento all'acquisizione di competenze e tecniche il 33,2%, e sull'incremento della motivazione all'insegnamento, il 31,9%. Gli aspetti negativi dei corsi di aggiornamento sono per il 63,7% il fatto di essere solo teorici; per il 79,9% la difficoltà di "spendere" empiricamente le conoscenze acquisite.

Riflessione critica

Dall'esamina della ricerca si è compreso che per trarre conclusioni definitive è necessario raggiungere una maggiore obiettività derivabile solo mediante l'impiego e la diversificazione di più strumenti metodologico-empirici. Il questionario, infatti, non può essere l'unico strumento impiegato in una ricerca empirica. Tuttavia, è da rilevare che sono emerse alcune tendenze evolutive: nei docenti è presente con chiarezza il concetto di programmazione didattica, dovuto anche al fatto che la legge sull'autonomia, negli ultimi anni, ha insistito sull'importanza di tale pratica e ne ha agevolata la realizzazione. Per quanto concerne la valutazione, la metodologia impiegata è per la maggior parte quella tradizionale. Pertanto si ritiene necessario approfondire la questione in quanto, tali metodologie possono essere precursori di distorsioni nocive al fare scuola. Con riferimento agli strumenti didattici innovativi imposti dalla diffusione delle nuove tecnologie, queste sono poco presenti all'interno della classe e qualora siano presenti, sono impiegate come mero supporto più che come ambiente di apprendimento vero e proprio. L'individualizzazione è presente nell'expertise professionale dei docenti. Tuttavia, è necessario potenziare tale strategia di lavoro al fine di garantire a tutti gli allievi eguali opportunità apprenditive. La personalizzazione invece è una strategia poco conosciuta e attuata. Si ritiene invece, opportuno diversificare i traguardi apprenditivi al fine di far emergere l'originalità del singolo allievo e di rimando un inserimento sociale adatto alle potenzialità possedute.

L'aggiornamento professionale è poco legato al fare scuola, questo perché l'impiego della ricerca empirica è molto marginale in ambito educativo.

Riferimenti bibliografici

- Bailey, K.D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. trad. it. di M. Rossi. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Barbieri, N. (1997). *Curricolo, programma, programmazione*. Novara: De Agostini.

- Bonazza, V., Frignani, P., Pasetti, P. (2002). Insegnanti e valutazione: una ricerca nella scuola elementare. *Ricerche pedagogiche*, 144-145.
- Bonica, L., & Sappa, V. (2010). Le metodologie didattiche. In A. Cavalli & G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (p. 133). Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R., Martini, M.C., & Antonietti, M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (p. 589). Roma: Monolite.
- Cavalli, A. (a cura di) (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. (a cura di) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Domenici, G. (2010). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Felisatti, E., Rizzo, U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gattullo, M. (1978). *Problemi di politica scolastica: documenti e analisi*. Genova: Cooperativa libraria universitaria.
- Gattullo, M. (1984). Sperimentare e decidere. In E. Becchi, & B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 50-51). Milano: Franco Angeli.
- Gattullo, M. (1989). Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa. *Scuola e Città*, 4, 160-161.
- Gattullo, M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.
- Gattullo, M. et al. (1981). *Dal Sessantotto alla scuola : giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Gattullo, M., Visalberghi, A. (Eds) (1986). *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Grandi, G. (1990). Gli insegnanti in classe: le attività didattiche e la valutazione. *Scuola e Città*, 5/6, 193-203.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 3-4, 381-391.
- Magri, P. (1995). Gli insegnanti e la didattica. Indagine sulle pratiche di insegnamento nella scuola elementare. In E. Catarsi (a cura di), *Professionalità magistrale e continuità educativa* (p. 139). Pisa: Del Cerro.
- Richardson, V. (a cura di) (2002). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: Area.
- Semeraro, R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Firenze: Giunti.

- Vertecchi, B. (1996). Competenze e atteggiamenti valutativi degli insegnanti della scuola elementare. *Cadmo*, 12, IV, 12, 7-22.
- Vertecchi, B. (2003). Fascinazione e ideologia. *Insegnare*, 10, 14-15.
- Vertecchi, B. (2008). Pensieri di uno scettico. *Insegnare*, 3, 15.

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

Marco Galignano

Università di Bologna

Abstract

Il presente scritto è stato elaborato da una pratica di ricerca e formazione di ordine nuovo, secondo una sperimentazione consolidata nel tempo in classi condotte presso svariate strutture di insegnamento. Ha il proposito di cominciare a sedimentare e continuare ad elaborare, scientificamente, un nuovo modo di concepire e attivare la pedagogia (e l'andragogia) vocale in ambiti accademici, scolastici o di educazione: per provare a creare e proporre un nuovo stile di insegnamento, una pratica inusitata, necessaria, innovativa, volta allo sviluppo dei concreti capitali umani coinvolti nei diversi mondi dell'educazione o della formazione professionale. Questo attraverso un reale contributo all'apprendimento diretto da parte delle persone coinvolte nella formazione. Per qualunque tipo di educatore o formatore, la voce, è un fondamentale strumento professionale.

Parole chiave: voce – educazione – teoria – pratica – integrazione

The following paper is based on a practice of research and education of a new kind, according to an experimentation that has been performed for a long time in classes in many different educational organizations. The scope of the document is supporting the development and settling of a new model of teaching for both pedagogy and andragogy of voice in academic, school and generally educational settings, aiming at creating and offering a new style in teaching according to an unusual, yet needed, practice, with a focus on the development of individual resources and on direct learning ability. The leading concept of the work is the importance of voice as a professional tool for any educator.

Keywords: voice – education – theory – practice – integration

Aspettative

Nel porre l'attenzione sul valore delle competenze vocali e relazionali in ambiti educativi, prioritario in questo breve scritto è individuare un primo percorso di formazione vocale adeguato, risultante da un lavoro di ricerca teorica e pratica integrata, sperimentata sul campo insieme ai partecipanti alla formazione svolta; dunque proporre l'apprendimento di un metodo di studio originale, come base efficiente e creativa per lo sviluppo del personale potenziale professionale, vocale. La brevissima chiarificazione dei punti cardine della formazione vocale, sperimentata sul campo, è preceduta da una brevissima considerazione di ordine storico, appropriata nel momento di argomentare la ricerca sulla voce umana e la comunicazione vocale.

Introduzione - Stato dell'arte e obiettivi generali della ricerca sulla voce

La voce è ovunque, è per tutti, è di tutti. La voce è un sostanziale strumento per implementare una relazione educativa, per permettere una comunicazione didattica di base o superiore.

Eppure, non esistono a riguardo un'educazione, un insegnamento, una pratica formativa in campo nazionale-istituzionale scolastico o di formazione. L'evidente mancanza di considerazione dell'importanza strategica della vocalità in ambiti di cura o di educazione, quindi, è sorprendente¹.

Pur tuttavia, nel prendere una posizione critica ma non polemica, possiamo notare con piacere una nuova apertura in epoca contemporanea riguardo all'attenzione di ogni aspetto della voce, grazie all'evoluzione della ricerca scientifica nei domini medici (foniatria, logopedia, audiologia), grazie alla rivalutazione sociale della voce in ambiti di tecnologia (progettazione e utilizzo sconfinato di nuovi registratori, apparecchi video, software, ecc.) e grazie alla riscoperta della filosofia della voce in ambito accademico. Inoltre, l'invasione contemporanea dei metodi commerciali di abilitazione vocale, in seguito all'importazione pedissequa del *public speaking*, sono un chiaro segnale di alta considerazione sociale dei fenomeni legati alla comunicazione in presenza.

Progetto di ricerca tra scienza, cura e pedagogia: voce, corpo, benessere, espressività

La ricerca sulla voce a cui si fa riferimento è stata ideata, programmata e, in parte, realizzata alcuni anni fa, attraverso un dottorato di ricerca, e premiata con un Progetto

¹ Il fatto viene sottolineato solo da alcuni anni, come se solo da poco si fosse aperta una breccia di coscienza d'ascolto e di considerazione per un aspetto così importante come la voce umana nella comunicazione professionale, terapeutica, sociale e privata. (Ciceri, 2011, 86 – 93).

Strategico d'Ateneo intitolato *La Voce del Corpo*, presso l'Università di Bologna. Dunque con l'elaborazione di diverse pubblicazioni scientifiche e la partecipazione a diversi Convegni inerenti diversi settori scientifico-disciplinari, tra cui i tre, incentrati sugli aspetti formativi, che hanno permesso la presente preparazione scientifica: *Educazione Professionale tra Azione e Formazione*, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento, 2014, 2015; *Teoria e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione*, SIPED, Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin, Università di Bologna, 2016. Fino a considerare, dunque, la sperimentazione sul campo con le classi di studenti delle due Università (in particolare a Rovereto – Università di Trento), e in seguito con delle classi miste di educatori e operatori delle Scuole dell'Infanzia di Bologna: Disney, Mazzini, Moro, Scarlatti, con il coordinamento dell'Istituzione Educazione e Scuola del Comune di Bologna (IES).

Nel suo evolversi nel complesso, questo viatico ha portato alla specificazione del campo di indagine sulla comunicazione verbale, con il riordino e la programmazione della ricerca inerente la vocalità e la consapevolezza del corpo nel mondo della professione; in particolare, per servire il raffinamento delle abilità e l'operato delle categorie di professionisti implicate nel concreto delle relazioni umane. Le strutture citate, tra le altre, hanno permesso il reclutamento dei partecipanti della presente sessione di ricerca; hanno permesso di elaborare sul campo metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati, tramite interviste dirette, dibattiti, riflessioni in classe durante la stessa formazione proposta. Inoltre gli aspetti etici e i consensi informativi sono stati tutelati dagli ambiti accademici in cui si è svolta la ricerca, o dalle strutture comunali nell'approvazione dei contratti per la formazione disposta.

I risultati più in vista di questo filone di ricerca, il cui sviluppo continua attivamente in campo accademico e in campo privato, sono stati:

- La pubblicazione del volume *Pedagogia e Scienza della Voce* (Presentazione di F. Fussi), Torino, Omega Edizioni, giugno 2013;
- L'attivazione della formazione teorico-pratica presso Istituzioni e aziende private;
- L'elaborazione di un nuovo progetto di ricerca specifico sulla vocalità parlata e sull'ergonomia professionale.
- La programmazione e la l'elaborazione scientifica, in corso, di un altro volume, dal titolo provvisorio: *LA VOCE - Potere professionale e strumento di comunicazione aziendale*.

Gli *obiettivi* in ambito di educazione sono correlati al proposito di fornire le basi teoriche, nonché averare le efficienze psicofisiche, per la strutturazione di una rinnovata pedagogia vocale, a partire dalla possibile riscoperta del suono naturale fino a giungere alle potenzialità terapeutiche, artistiche o abilitanti del linguaggio.

Lo *studio* e la *ricerca scientifica* hanno riguardato ambiti differenti, considerati per il loro valore specifico, ma pronti per essere accostati e, si spera, con attenzione e con il tempo di incubazione necessario, integrati: filosofia della voce (C.Bologna, A.Cavarero, C.Napolitano, P. Zumthor, ecc.), scienza della voce (A. Borragan, F. Fussi, O. Shindler, ecc.), teoresi dello spettacolo (A. Artaud, B. Brecht, J. Grotowski, K. Stanislavskij, ecc.).

L'importanza della voce per gli insegnanti e gli educatori e l'obiettivo dello studio affrontato presentemente

Quello tratteggiato fino a qui è un programma di ricerca in essere e in via di ulteriore sviluppo tematico, un programma a medio/lungo termine. L'obiettivo della presente sezione di ricerca, invece, è più contenuto: la considerazione valoriale e l'individuazione scientifica di un percorso base di formazione vocale per educatori. Questo nel porre e nel rispondere a una domanda fondamentale, ma poco considerata: quanto è importante la voce in sé per gli educatori e i formatori?

Veniamo così al campo specifico degli insegnanti e degli educatori. Quanto conta la voce per un figura professionale che insegna o educa? Conta molto. Moltissimo. Forse ancora più di quel che possiamo considerare nel pensare all'aspetto specifico del lavoro. Perché la voce, anche nel caso degli educatori, rappresenta la persona, è il modo di porsi "all'altro", di interagire, insegnare, educare. Questo è il compendio ideologico appreso e sperimentato nelle classi di formazione in base a domande dirette, risposte, riflessioni, attuazioni, analisi.

Nel seguire questo pensiero è facile immaginare, all'istante, la profonda importanza della sfera sonora e vocale per gli operatori professionali che hanno a che fare con il vasto mondo del disagio, della disabilità o dei minori. La voce è fondamento comunicativo e di potere relazionale. Inoltre, se siamo capaci di percepire, la voce è conoscenza empatica intrinseca per chi ascolta. Ci racconta la personalità e il vissuto della persona che abbiamo davanti.

E la voce ha ed è un canale diretto con le emozioni che viviamo. È il nostro presentarci agli altri, è il nostro lavorare con, o per, gli altri, presentando di noi un secondo "modo", più profondo, oltre l'immagine.

Di questo abbiamo argomentato nelle classi di lavoro. E questa modalità dialettica, sperimentale, ha permesso la diretta integrazione tra gli aspetti di ricerca sul campo, il disvelamento della ricerca letteraria (non solo in termini statistici, ma soprattutto di conoscenza scientifica psicofisiologia) in aspetti pratici, verso il raggiungimento effettivo degli ideali di apprendimento.

Del resto la ricerca in ambito vocale è un mondo vasto, fatto di specialità differenti, e in alcuni settori, come in ordine all'educazione, va esposta e trattata in termini operativi. Nel fondere ricerca e apprendimento.

In questa sede non parleremo della controparte patologica o antifisiologica della voce nelle relazioni sociali, tuttavia sono componenti che vanno indicate nell'elaborare una formazione vocale. Per cui, se il nostro lavoro ha a che fare con la relazione umana, dobbiamo considerare se la nostra voce è sana, libera, non contratta nel mentre ci poniamo di fronte a un uditorio, in una classe, o in un gruppo di educazione. Ma, allo stesso tempo, dobbiamo essere in grado di valutare le difficoltà vocali o respiratorie dei nostri allievi, studenti, bambini, delle persone che abbiamo di fronte. Dalla presa di consapevolezza dei disagi, nostri o di altri, dipenderà il grado di approfondimento riguardante l'abilitazione vocale che andrebbe programmata, sempre che non serva l'intervento medico di un foniatra, o di un logopedista (Galignano, 2014, 3/4).

La nuova educazione vocale

Il metodo di ricerca che ho applicato, sperimentato in aula, è stato la commistione: scienza e salute, arte, operatività corporea, comunicazione, professione. Con la volontà di migliorare nel concreto la voce dei partecipanti.

Su questi basamenti, ho proceduto nel codificare, senza irrigidire, un insegnamento della voce che si ponga come abitudine sia teorica che pratica, per facilitare la completezza psicofisiologica dell'apprendimento reale, nel corpo.

Con questo studio mi inserisco nel filone in via di sviluppo di quella che ho chiamato la *nuova scienza della voce* (Fussi & Magnani, 2008; Schindler, 2009; Fussi, 2000-2013) e spero di contribuire ad una ulteriore trasposizione positiva delle sapienze del passato. La *nuova pedagogia e andragogia vocale*, in tale contesto, si serve di tutti i rivoli della ricerca, fonda l'efficienza comunicativa della relazione empirica di apprendimento, tra insegnanti e discenti.

Primi approcci all'educazione vocale in aula, lo spazio di lavoro

Il conduttore della formazione vocale, in particolare se non abituato a lavorare in ambienti architettonicamente diversi, dovrà arrivare in aula di lavoro con un certo anticipo, almeno venti minuti, per verificare l'atmosfera e la risonanza dell'ambiente, controllare l'acustica e di conseguenza capire come impostare la propria vocalità. Se non è possibile il controllo acustico il giorno stesso, perché la sala è occupata, sarebbe meglio svolgere il controllo nei giorni precedenti.

A volte, in alcune sale molto "secche" di suono, non risonanti, è necessario usare il microfono per non alterare eccessivamente la propria fisiologia vocale. Di converso, se la

sala di lavoro è altisonante, si dovrà essere in grado di attuare il giusto dimensionamento vocale in armonia con l'ambiente. Una scelta oculata, all'evidenza dei partecipanti alla formazione, è quella di evitare l'uso del microfono quando non necessario, nel confrontarci con un auditorio ristretto o ben risonante.

Elementi per un breve percorso di formazione della voce

Per ottimizzare la brevità in genere disposta per un intervento educativo e la possibile scoperta delle potenzialità naturali della voce umana, nei programmi di lavoro solitamente tratto: una prima parte molto breve in cui esporre in maniera riassuntiva il corretto funzionamento dell'apparato pneumofonatorio dell'essere umano, con un accenno alle cause del malessere vocale; e una seconda parte in cui coinvolgere attivamente i partecipanti nella pratica della teoria precedentemente ascoltata. Considero tale modo una necessaria integrazione tra gli aspetti di ricerca scientifica (casistica e oggettività del funzionamento del corpo fisico) e il risvolto operativo dell'apprendimento effettivo.

In verità si crea sempre, in itinere, un'alternanza continua e vitalizzante, tra teoria esposta e pratica proposta. Sì, come spesso succede nelle classi di educazione fisiologica, l'impostazione programmatica iniziale viene scartabellata dal fare interattivo con il gruppo, secondo lo schema: proposta, risposta, adattamento. È un bene, per la vitalità della didattica e dell'apprendimento, avere un certo margine di estemporaneità. Tuttavia la procedura di base ci deve essere e va conosciuta dal docente così intimamente, in ogni suo aspetto, tanto da poterla improvvisare all'occorrenza, o sistemarla in ordine diverso durante la lezione.

Verifica funzionale

Per chiudere il cerchio, su questa scia di pedagogia innovativa, ogni partecipante dovrebbe essere invitato, infine o a fasi alterne, a ripresentare le acquisizioni teorico-pratiche ascoltate nella prima fase o in concomitanza all'apprendimento esperienziale: esporre pubblicamente quello che si è fatto o si sta facendo, quello che si è appreso o che si è riuscito ad apprendere, o parlare delle difficoltà, o resistenze, che vengono incontrate. Il lavoro di esposizione va controllato e diretto in tempo reale dal conduttore, per permettere una sincronica presa di consapevolezza dell'esposizione teorica e del lavoro pratico integrato.

Materiali

Trovo altamente formativo il connubio tra visualizzazione di immagini verosimili di anatomia specifica e il concomitante studio pratico della vocalità. Lo dico in parte in

controtendenza alle teorie contemporanee di liberazione della voce in maniera spontanea, nell'insegnamento del canto; tendenze in cui per altro credo.

È giustissimo proporre di recuperare nella pratica la naturalità della fonazione e, prima ancora, della respirazione; ma l'essere umano contemporaneo, grazie alla sua evoluzione e grazie alla recente esplosione di conoscenze avvenuta nel XXI secolo, può permettersi oggi di giocare l'apprendimento, in qualunque campo, a cavallo delle due sfere: consapevole-inconsapevole (De Marinis, 2007, 16).

Breve descrizione dei punti da trattare in un percorso formativo vocale di base; indicazioni di massima sul funzionamento dell'apparato fonatorio

Come primo passo teorico suggerisco di conoscere il sistema pneumofonorisonatorio nella sua anatomia e fisiologia: guardarlo, saperlo riconoscere, sapere che passaggi fa l'aria in uscita dai polmoni e sapere come si crea la voce.

A volte propongo un precedente lavoro di sperimentazione di aria e di suono nel corpo, nell'essere attenti a cosa succede senza saperne i parametri tecnici e fisiologici. Dipende dalla situazione del momento, da come sento l'ascolto delle persone che ho davanti. Alcune classi hanno bisogno di capire prima, altre di fare e poi sapere.

La respirazione

La meta del primo *step* è il ri-apprendimento pratico, o liberazione, della respirazione naturale. Perché la voce, in sé, è aria, è aria risuonata.

In realtà, come accennavo, non si può insegnare direttamente la respirazione ad altre persone, nel senso pedagogico classico. Il respirare è una maglia viva, attiva in tutto il nostro corpo, la respirazione è innata, è la vita del corpo, è carne e psicologia. Non possiamo imporla, perché esiste di per sé, naturale nel corpo.

Possiamo però facilitare la distensione muscolare, permettere il rilascio delle tensioni, possiamo creare un pensiero libero da preconcetti e, di conseguenza, accompagnare le persone con cui svolgiamo la formazione verso una leggera perdizione, perché si liberino dal mentale e dagli aspetti di ricerca scientifica teorica (importanti in altra fase del lavoro) che stringe e comprime le vie aeree del corpo nell'atto di respirare e quindi di emettere la voce.

Il sistema laringeo

Come secondo *step* propongo la descrizione illustrata e abbastanza particolareggiata del sistema laringeo. A mio parere è un apprendimento teorico necessario, a tutela del sistema stesso, per evitare il maltrattamento inavvertito di una struttura minuta (qualche

centimetro quadrato) e delicata, una struttura fortunatamente rivestita da alcuni strati di protezione muscolare, nel collo².

Conoscere l'anatomia e la fisiologia, in questo caso, ci aiuta a non forzare il meccanismo di produzione del suono. Servirsi delle ricerche e descrizioni teoriche all'avanguardia è prezioso; ed è formativo chiedere ai partecipanti di esporre, ripetere, argomentare quanto ascoltato riguardo tali ricerche. Per un nuovo modo di intendere l'integrazione che desidero tra la ricerca in senso stretto e i risvolti didattici e formativi.

La risonanza

La *risonanza* della voce è un fenomeno di moltiplicazione armonica, un fenomeno di diversificazione dei suoni dell'onda aerea proveniente dalla trachea, e sonorizzata nel suo passaggio laringale. Questa diversificazione armonica avviene in connessione alla forma e alla consistenza dei tessuti degli spazi del sistema risuonatore dell'essere umano: la faringe, principalmente, la bocca e, in parte, il naso (Galignano, 2013, pp. 91 – 94). La risonanza, nonostante le leggende novecentesche nel mondo del teatro che raccontano dei risuonatori di petto, di pancia o altro, avviene solo dalle corde vocali in su, è abbastanza logico concepirlo, è un fatto meccanico. È l'aria proveniente dai polmoni, dal basso, la quale si trasforma al passaggio nella rima della glottide³, che crea verso l'alto il *suono risuonato*, nel collo, dal collo in su, nei cunicoli faringei⁴.

L'articolazione della parola

Se bilanciamo bene tematiche e tempistica, già dal primo incontro, si può arrivare a parlare e far praticare l'articolazione dei suoni, perché i suoni dei partecipanti alla formazione diventino fonemi precisi, lettere, sillabe, parole. Il gioco educativo sulla risonanza è gestito tra improvvisazione e imitazione del conduttore. Le possibilità sono pressoché illimitate.

Le parole si creano nella bocca. La conformazione più contenuta o più ampia dello spazio buccale crea le varie vocali, mentre l'articolazione della lingua, delle labbra, delle guance, del velo palatino, tra di loro o in connessione alle strutture rigide dell'apparato di articolazione (denti, mascelle, palato duro), crea le varie consonanti.

2 Da notare però l'estroffessione della parte anteriore della cartilagine tiroidea, all'interno della quale sono racchiuse le corde vocali. Nell'uomo questa parte è più prominente che nella donna (pomo d'Adamo). È questa la parte più esposta, e dunque più delicata, del sistema laringeo.

3 La rima della glottide è la sottile fessura che si crea quando le corde vocali sono addotte, è lo spazio da dove fuoriesce verso l'alto l'aria sonora che sarà risuonata al di sopra, nel sistema di risonanza.

4 Importante in questo caso è il rimando concettuale e fisiologico al fenomeno della "consonanza" (Galignano, 2013, pp. 84 – 88).

Da qui può partire un gioco accrescitivo che vorrebbe, in progressione, accompagnare la nostra propriocezione linguistica verso la creazione della parola intenzionale, verso il ricongiungimento al significato preciso ed emotivo con cui vorremo dire le nostre frasi, le parole, i nostri pensieri.

In tutte queste pratiche è fondamentale mantenere la connessione tra la metodologia di base, soprattutto nel tutelare gli allievi dalla pericolosità della sperimentazione vocale, e la spontaneità: tra libertà didattica estemporanea e sapienza ben radicata, acquisita attraverso un lungo precedente studio da parte del conduttore. Per poter improvvisare con alta qualità educativa, e senza rischi.

Questi, riassunti, sono gli aspetti importanti da considerare nel momento di cominciare un lavoro sul sistema di risonanza. In realtà, nella pratica di pedagogia in gruppo, il lavoro sulla risonanza e sull'articolazione, ma anche quello sulla fonazione in sé, è attivo e divertente. Si tratta di iniziare a far scoprire ai partecipanti di un gruppo di lavoro le possibilità di fonazione e risonanza del proprio apparato fonatorio.

Se la formazione in atto riesce coerente e fluida a "contattare" le persone del gruppo di lavoro, si crea una sorta di perdizione; si abbandona la pratica cosciente e si entra nel mondo creativo del libero flusso del *fare*; ci si abbandona al fare invece che al controllare. Fare la voce. Fare la vita. La formazione avviene spontanea. Così come avviene nei giochi dei bambini, i quali ad ogni momento di vita apprendono, fanno esperienza, imparano senza rendersene conto.

Ma noi, oltremodo, siamo grandi! E in questi giochi abbiamo la super possibilità, in seguito o in concomitanza, di fare esperienza in coerenza di giudizio. Nel *saperci apprendere*! Mentre apprendiamo. Sapere di apprendere nel momento di apprendere in libertà fiduciosa.

È in questo senso che propongo di fondere gli aspetti delle ricerche scientifiche sulla voce da una parte, e il percorso di apprendimento dall'altro: vivere la ricerca sul campo significa "far parlare la ricerca", con le parole e le letterali imitazioni (ripetere frasi, parole, suoni) richieste ai partecipanti della formazione, e oltremodo in queste pratiche significa saper creare fiducia di apprendimento, sulla base di una reale ed esplicitata conoscenza scientifica interdisciplinare da parte del conduttore.

È il conduttore della formazione vocale che deve con dottrina, esperienza e passione creare fiducia e tenere le redini della sperimentazione integrata: su cosa spingere, dove fermarsi, cosa consigliare, come creare *libertà incontrollata* nei partecipanti, mentre supervisiona e tutela il lavoro liberatorio. Serve studiare molto per guidare una classe di formazione vocale, serve formarsi con altri, auto-formarsi, continuare lo studio sui libri e

sul campo per sempre: aggiornarsi, vagliare diversi approcci, approfondire. Volere sapere, sapere davvero e volere donare qualcosa di sé.

Riferimenti bibliografici

Ciceri, P.E. (2011). La voce umana. *Mente & cervello*, 11.

De Marinis, M. (2007). Teatro e neuroscienze, *Culture Teatrali*, 16.

Fussi, F. (2000-2015). *La Voce del Cantante. Voll. I - VIII*. Torino: Omega Edizioni.

Galignano, M. (2013). *Pedagogia e Scienza della Voce* (Presentazione di F. Fussi). Torino: Omega Edizioni.

Galignano, M. (2014). Voce e respirazione, un soffio di vita. *Elisir di salute – il punto di vista di medici e ricercatori. anno XV, 3/4*. Bologna: Docmed s.r.l.

Magnani, S., & Fussi, F. (2008). *Ascoltare la voce. Itinerario percettivo alla scoperta delle qualità della voce*. Milano: Franco Angeli.

Schindler, O. (2009). *La voce. Fisiologia, patologia, clinica e terapia*. Padova: Piccin.

...E il Ludo prese il vizio.

Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana

Margherita Ghetti

Scuola Statale Italiana di Barcellona e Università di Bologna

Abstract

L'intervento descrive i tratti fondamentali di una ricerca di sfondo relativa all'implementazione del lessico e allo sviluppo del pensiero divergente nella scuola primaria attraverso la ludolinguistica. Trattandosi di una ricerca ancora in progress, ne verranno presentati i tratti fondamentali e una prima organizzazione dei dati raccolti. La composizione delle classi in cui si è svolta (che includono quasi in egual misura italofoeni e non italofoeni di diversa provenienza) e le caratteristiche socioculturali dell'utenza costituiscono imprescindibili dati di contesto alla luce dei quali è possibile analizzare i risultati ottenuti. Il recente trasferimento della docente presso la scuola statale italiana di Barcellona, in cui sono presenti pressoché nelle stesse proporzioni alunni di madrelingua italiana e alunni di madrelingua spagnola o ulteriormente diversa, permette di effettuare un parallelo in un contesto dalle caratteristiche socioculturali sicuramente differenti ma caratterizzato da un notevole plurilinguismo. La descrizione dei processi con cui si svolgono le sedute e del lavoro di orchestrazione dell'insegnante prelude alla riflessione finale.

Parole chiave: ludolinguistica - didattica - ricerca - lingua italiana

The project describes the fundamental traits of a background research on the implementation and vocabulary development of divergent thinking in primary school through playful uses of language . Being that the research is still in progress, the fundamental features and the first results of data collected shall be presented. The composition of classes in which the research took place (in which there are almost equal numbers of Italian speakers and non-Italian speakers from different backgrounds) and their socio-cultural characteristics are essential to the data and context against which the results can be analyzed. The recent transfer of the teacher to the Italian state school in Barcelona, where there are nearly equal proportions of Italian native language pupils and Spanish native language pupils or different variations, allows the teacher to realize a comparison in the context of the socio-cultural characteristics definitely different but

characterized by considerable multilingualism. The description of the procedures which take place during the meetings and the work performed by the teacher prelude the final considerations.

Keywords: playful uses of language - teaching - research - Italian language

Ludolinguistica: cenni storici

«*Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci,*

lectorem delectando pariterque monendo» Orazio, *Ars poetica*, vv.343-344

Il primo dizionario di lingua italiana che riporta una voce per la parola *ludolinguistica* è lo Zingarelli, che nel 1998 la definisce come «*Branca della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali*»¹.

Successivamente la si troverà poi in altri vocabolari, quali il *Dizionario della lingua italiana* di F. Sabatini e V. Coletti (2008), il *Vocabolario della lingua italiana* di G. Devoto e G. C. Oli (2010), il *Grande Dizionario Hoepli Italiano* di A. Gabrielli (2015).

Al di là dei tecnicismi però l'interpretazione che ce ne dà Giuseppe Varaldo (2003)² pare essere più chiara ed esaustiva, nonché più convincente:

La Ludolinguistica è una forma di letteratura, essenzialmente a carattere giocoso, basata sul concetto di *contrainte*: con tale intraducibile vocabolo francese (che attualmente, anche perché racchiude e compendia in sé il significato degli altri due, viene preferito agli equivalenti nostrani *restrizione* e *costrizione*) si intende un ostacolo, per lo più di carattere linguistico, sintattico o grammaticale, che l'autore, sfidando se stesso a superarlo, liberamente e deliberatamente frappone allo sfogo della propria vena creativa.

L'impedimento dunque, lungi dall'essere un ostacolo alla fantasia, contribuisce a sprigionare l'energia creativa, come fu ben noto fin dall'antichità: ne sono testimonianza l'acrostico in Plauto (nelle sue Commedie gli *argumenta* in versi presentano in acrostici il titolo dell'opera), l'anagramma (già noto al popolo ebraico, in particolare agli scrittori più tardi come i cabalisti, che giocavano con i misteri e i segreti intrecciandoli nei versi, e poi a Greci e a Romani), il tautogramma (come testimonia la *Pugna Porcorum*, un'operetta scritta nel 1530 da un monaco domenicano sotto lo pseudonimo di P. Porcius) e infine il lipogramma (se ne annoverano già alcuni avanti Cristo, ma nella tarda antichità la

¹ Zingarelli (1998).

² Giuseppe Varaldo è un enigmista che fa parte dell'OpLePo (Opificio di Letteratura Potenziale) e autore di scrittura *à contrainte*, quali palindromi lunghissimi e sonetti monovocalici attraverso cui riscrive classici della letteratura.

fruizione di questo gioco non aveva perso di certo di interesse, e continuó a destarne fino al Medioevo e oltre, estendendosi all'epoca moderna).

In realtà poi la letteratura cosiddetta a vincolo / *à contrainte* vede la sua maggiore espansione nel XX secolo, quando in Francia si forma un gruppo di scrittori e matematici uniti dal comune interesse per la letteratura definita 'potenziale'. Questo cenacolo scientifico/letterario viene creato nel 1960 e denominato OuLiPo³ (*Ouvroir de Littérature Potentielle*, tradotto in italiano con Opificio di Letteratura Potenziale): gli intellettuali che ne fanno parte si cimentano a ideare invenzioni linguistiche «partendo da regole formali severamente costrittive, improntate a uno spiccato gusto matematizzante»⁴. La letteratura é *potentielle*, cioè 'in potenza', perché é una letteratura ancora da rinvenire nelle opere già esistenti o da ricreare sperimentalmente attraverso l'impiego di nuovi procedimenti linguistici, «una letteratura mossa dall'idea che la creatività, la fantasia trovano uno stimolo nel rispetto di regole, di vincoli, di costrizioni (*contraintes*) esplicite»⁵. Dunque «la costrizione è strumento creativo, che amplifica le possibilità di raggiungere soluzioni originali o bizzarre»⁶.

Avallando quanto appena detto, Umberto Eco (2002) più tardi scriverà:

Le costrizioni sono fondamentali per ogni operazione artistica. Sceglie una costrizione il pittore che decide di usare l'olio piuttosto che la tempera, la tela piuttosto che la parete; il musicista che opta per una tonalità di partenza (poi modulerà, modulerà, ma è a quella che dovrà pur tornare)⁷; il poeta che si costruisce la gabbia della rima baciata o dell'endecasillabo. E non crediate che pittore, musicista o poeta d'avanguardia, che paiono evitare quelle costrizioni, non se ne costruiscano delle altre. Lo fanno, solo non è detto che ne abbiano consapevolezza o che diventi l'esoscheletro di un'opera visibile a tutti.

Non a caso Eco si affiancherà all'attività dell'Istituto di Protesi Letteraria (IPL), esperienza antesignana in Italia, che prenderà vita all'inizio degli anni '70 con Guido Ceronetti, Giampaolo Dossena, Luigi Malerba e Giorgio Manganelli.

L'OpLePo⁸ (Opificio di Letteratura Potenziale), corrispondente esatto dell'OuLiPo, nascerà a Capri più tardi, nel novembre 1990, e ancora oggi opera nel campo della

³ <http://oulipo.net/>

⁴ <http://www.paoloalbani.it/Letteraturapotenziale.html>

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Si ricordi che in seno all'OuLiPo si formò anche l'OuPeinPo, rivolto a tecniche pittoriche sperimentali.

⁸ Sito ufficiale: <http://www.oplepo.it/>

sperimentazione linguistica applicata alla prosa e alla poesia italiana⁹; una delle prime produzioni scritte di questo cenacolo nostrano fu dedicata a Italo Calvino, scomparso pochi anni prima, eletto membro dell'OuLiPo francese ancora nel 1973.

Ludolinguistica, didattica, riferimenti normativi

*“Da parte mia accumulo da anni esperienza di “follia” letteraria
(lipogrammi, palindromi, eterogrammi, omofonie, eccetera)
senza avere la sensazione di fare cose più pazze che,
molto semplicemente, scrivere”* Perec (1993)

È dunque follia pensare di insegnare a scrivere attraverso la ludolinguistica, intesa quale pratica didattica sistematica e non come *divertissement* estemporaneo, facendo uso di illustri antecedenti, letterati, filologi, scrittori ed enigmisti, per sperimentare con chi non ha ancora un sufficiente bagaglio letterario, pensando che tale processo possa andare a vantaggio di un solido impianto logico?

L'esperienza di questi anni di insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria ha dimostrato che sì, è possibile: non solo si può giocare con la lingua, idea che nella scuola primaria non fatica ad attecchire perché viene ancora data una certa rilevanza agli aspetti ludici dell'apprendimento, ma soprattutto è possibile farlo sfruttando modelli di alta valenza letteraria: avere a che fare con dei bambini non ci esime dal tralasciare l'entità e la pregnanza delle nostre proposte didattiche, anche di fronte a un'utenza eterogenea per caratteristiche socioculturali e per provenienza linguistica.

Inoltre la pratica guidata all'uso creativo della parola contribuisce notevolmente allo sviluppo di alcune abilità linguistiche ed extra-linguistiche:

- sviluppa l'attenzione alla forma e all'uso specifico dei termini, contribuendo così ad arricchire il lessico;
- fa riflettere sul valore della regola facendone allo stesso tempo un avversario e un complice;
- sviluppa il gusto della parola veicolando anche una funzione estetica della lingua;
- obbliga ad asservire il proprio processo creativo alle leggi stringenti della logica;
- abitua al pensiero divergente per la necessità di aggirare ostacoli, trovare soluzioni inusitate, cercare percorsi alternativi, migliorando il problem solving ed evolvendo le strategie di apprendimento.

⁹ <http://www.paoloalbani.it/Letteraturapotenziiale.html>

In particolare l'implementazione del pensiero divergente é di fondamentale importanza, come rivelano anche i risultati delle indagini internazionali, che sottopongono i nostri alunni a lettura e comprensione di testi così come alla risoluzione di quesiti matematico-scientifici che spesso esulano da un'impostazione didattica tradizionale e che richiedono di mettere in campo le abilità e le competenze più diverse per leggere e comprendere tipologie testuali differenti ed effettuare collegamenti intra e interdisciplinari.

Anche il G.I.S.C.E.L. (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), nelle celebri tesi per un'educazione linguistica democratica, sottolinea il diverso punto di vista di una didattica che si configuri come "nuova":

in ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva, [...] dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare¹⁰.

La bussola di cui si parla nella citazione sarà costituita allora dalla definizione precisa, talora minuziosa, delle consegne, e dal rispetto di alcune regole chiare stabilite a priori: come già appurato nel precedente paragrafo infatti, il vincolo rappresentato dalle consegne, lungi dal comprimere e mortificare la creatività, è al contrario un fattore di produttività che può sprigionare energie inimmaginabili.

Un altro punto di riferimento fondamentale é ovviamente il raggiungimento degli obiettivi didattici: sebbene non esistano più i programmi ministeriali, giustamente sostituiti dalle Indicazioni Nazionali, quello é comunque il punto di arrivo per ogni docente. Insegnare lingua italiana attraverso la ludolinguistica altro non é che uno dei tanti veicoli per trasmettere comunque nozioni di lettoscrittura, grammatica e morfologia, lettura e analisi testuale, scrittura.

Tutti questi aspetti sono sottolineati anche dalle Indicazioni Nazionali, che in vari frangenti alludono all'importanza della sperimentazione delle potenzialità, della capacità di adattamento, del punto di vista originale e inconsueto: si raccomanda di sviluppare "la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento"; si sottolinea la necessità di "favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze [...], mettere in discussione le conoscenze già elaborate, trovare appropriate piste di indagine, cercare soluzioni originali" e di "realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad esempio giochi linguistici, riscritture con il cambio del

¹⁰ <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

punto di vista)”¹¹, il tutto incoraggiando l’apprendimento collaborativo, promuovendo la consapevolezza del proprio apprendimento e realizzando percorsi laboratoriali.

Non dimentichiamo anche che nelle Indicazioni Nazionali la lingua italiana è inserita nell’area designata come «linguistico-artistico-espressiva», quasi a sottolineare, come dice Lavinio (2008), la “connessione tra lingue verbali e corporeità e la connessione tra linguaggio verbale e vari linguaggi artistici, magari passando attraverso quella interconnessione forte istituita tra gli uni e gli altri dagli usi artistici della parola, che si manifestano nella dimensione letteraria”.

Appunti di ricerca

Il percorso, qui presentato in breve, raccoglie le sperimentazioni linguistiche condotte negli anni passati con alunni di varie classi, anche se la parte più rilevante si riferisce principalmente a due classi V dell’Istituto Comprensivo n.10 di Bologna, nel Quartiere San Donato, prima periferia della città, punto di raccordo tra il centro e il Quartiere Pilastro, in passato noto come zona particolarmente problematica. L’utenza residente nel quartiere si caratterizza generalmente per un livello socioculturale medio/basso; nello specifico, le due classi erano composte rispettivamente da 20 e 22 alunni; in entrambi i gruppi il 40% degli alunni era di provenienza extracomunitaria. Attualmente (a partire da settembre 2015) il contesto di insegnamento/apprendimento è invece considerevolmente diverso, trattandosi della Scuola Statale Italiana di Barcellona, situata nel Quartiere di Sarrià, zona collinare della città, e frequentata da un’utenza di livello socioculturale medio/alto. Il plurilinguismo è una caratteristica fondante del sistema, in quanto quasi tutti gli alunni sono fondamentalmente trilingui (italiano, casigliano e catalano) e studiano l’inglese come da curriculum scolastico; le classi sono sempre due, anche se si tratta di due classi II, composte entrambe da 27 alunni, tra i quali si trovano praticamente in egual misura alunni che hanno entrambi i genitori di nazionalità italiana, alunni che hanno solo uno dei genitori di nazionalità italiana e alunni che hanno entrambi i genitori di altra nazionalità (spagnola o ulteriormente diversa).

La base empirica della ricerca è costituita sostanzialmente dall’osservazione partecipata, in quanto l’insegnante è il conduttore del laboratorio nelle classi, e dalla raccolta degli elaborati degli alunni, poi trascritti e organizzati per permetterne un’analisi approfondita; fondamentale è la circolarità, per cui all’interno del processo non esiste soluzione di continuità tra la raccolta dei dati e l’analisi degli stessi.

Una prima analisi degli elaborati prodotti dagli alunni ha portato alla costruzione di tre grandi macrocategorie che verranno brevemente presentate per esemplificare come, in maniera progressiva, l’alunno venga guidato in un percorso teso allo sviluppo del pensiero

¹¹ <http://www.indicazioninazionali.it/J/>

divergente e all'arricchimento lessicale, senza per questo tralasciare le caratteristiche fondamentali di logica, coerenza e coesione testuale:

- *Lettere, parole, alfabeti*: giochi linguistici che vanno dai semplici cambi di lettera, articolati in metagrammi che creano un percorso semantico tra il termine di partenza e quello di arrivo, fino ad anagrammi, pangrammi, ropalici ed abecedari.

Questi esercizi semplici, con cui si sceglie di iniziare il percorso, riscuotono sempre un vivo interesse e una vivace partecipazione nell'allievo, generando un'intensa attività di scrittura anche in chi accusa qualche difficoltà con le metodologie tradizionali o a causa del bilinguismo, perché si fondono una sorta di manualità pratica nella scelta e nell'ordine delle parole, l'emulazione dei modelli proposti e il rispetto delle regole di quello che diventa un vero e proprio gioco. Il vincolo obbliga alla ricerca mentale di sinonimi e all'utilizzo di quegli elementi della grammatica italiana che spesso si studiano ma raramente si capiscono e quindi si utilizzano (come per esempio i verbi indefiniti o impersonali e le frasi nominali).

- *Suoni*: si cerca di sviluppare l'attenzione alla lingua nel suo aspetto prettamente fonetico, con esercizi che vincolano ancora una volta la creatività alla sintassi attraverso, per esempio, la stesura di lipogrammi e tautogrammi (con gli illustri esempi di Munari, Sanguineti ed Eco); poi l'attenzione al suono progressivamente si indipendentizza dal significato per farsi pura astrazione in un percorso progressivo che parte da false etimologie e neologismi di varia natura (esercizi molto fecondi in un contesto plurilingue, ben esemplificati da Maria Sebregondi, Luigi Malerba ed Umberto Eco) per approdare alle traduzioni ad orecchio (*"Non sono sicuro che le parole abbiano un significato, certamente hanno un suono"*, Manganelli 2008), alle lingue inventate, alla poesia di Toti Scialoja (*"La struttura di queste poesie nasce da un metodo puramente linguistico automatico [...]. Gioco fonemico che i bambini intendono d'istinto, che eccita la loro curiosità, li muove alla scoperta della parola nuova come incantevole meccanismo sonoro."* Scialoja 1989) e alla poesia metasemantica, che pure non rinuncia mai alla sintassi e alle fondamentali leggi di coerenza e coesione testuale (*"Per millenni il procedimento principe seguito nella formazione e nell'arricchimento del patrimonio linguistico è stato questo: davanti a cose, eventi, emozioni, pensieri nuovi, o ritenuti tali, trovare suoni che dessero loro foneticamente corpo e vita [...] Nella poesia, o meglio nel linguaggio metasemantico, avviene proprio il contrario. Proponi dei suoni e attendi che il tuo patrimonio d'esperienze interiori, magari il tuo subconscio, dia loro significati, valori emotivi, profondità, bellezze. E' dunque la parola come musica e come scintilla."* Maraini 2007)
- *Testi*: l'analisi testuale tipica del percorso della scuola primaria, con la classica suddivisione in generi, viene realizzata attraverso componimenti sottoposti al vincolo

creativo dettato dalla lettura e dalla successiva emulazione di testi letti in classe dall'insegnante: si realizzano così argomentazioni sul significante (*"Eppure ci sono delle parole che amo moltissimo. La parola BAOBAB per esempio. Ci sono parole che mi piacciono più degli oggetti che rappresentano."* Guerra 2000), oggetti impossibili di cui si forniscono istruzioni (vedi Munari e Carelman), Blablabla (*"Gioco in scatola, famiglia dei giochi di conversazione, basato sulla costruzione ad usare certe parole in un contesto obbligato. In mancanza della scatola non è difficile inventare e costruire mazzetti di carte con qualche contesto obbligato e con qualche sestetto di parole da usare: questo, ovviamente, deve essere fatto da un capogioco che poi non partecipa al gioco."* Dossena 2004) e descrizioni di animali fantastici che potrebbero apparire in un bestiario medievale, con tanto di corredo grafico (un esempio tra gli altri, che suscita interesse già da bambini: Benni, *Stranalandia*).

Una volta che gli elaborati sono stati prodotti, se ne effettua una prima riorganizzazione, con una trascrizione completa che ne consenta la successiva analisi.

Appare subito in modo chiaro che l'analisi di questo tipo di elaborati è particolarmente complessa, data la varietà dei prodotti e l'unicità di ogni singolo lavoro. Per ridurre al minimo l'interferenza di variabili esterne e soggettive, dipendenti dal singolo insegnante, si è pensato di focalizzare l'attenzione su lessico, grammatica e sintassi, mutuando all'occorrenza qualche elemento dall'analisi di tipo quantitativo:

- lessico: da un lato verificare l'appartenenza dei termini utilizzati alle principali categorie individuate da De Mauro del Vocabolario di Base (VdB), cioè *fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità*; poi analizzare la diversità lessicale all'interno di ogni singolo elaborato per ottenere informazioni relative alla diversificazione interna del lessico;
- elementi grammaticali: analizzare la frequenza d'uso di alcune tipologie solitamente poco o male utilizzate quali frasi nominali, verbi impersonali, modi indefiniti, pronomi personali;
- sintassi: analizzare la lunghezza media delle frasi, misurata in quantità di parole presenti nel periodo, dato che in sé non fornisce informazioni sulla effettiva correttezza, ma connesso ad altre informazioni può arricchirle.

Il completamento dell'analisi si potrebbe avere o con la creazione di un gruppo di controllo, per confrontare le informazioni ottenute con quelle relative ad una classe parallela che però segue un percorso didattico differente, o con la somministrazione di prove standardizzate.

La creazione di un gruppo di controllo nella situazione attuale è una modalità di difficile attuazione in quanto la Scuola Statale Italiana di Barcellona è una realtà unica nel panorama della città. L'idea di confrontarsi con una parallela realtà in Italia, oltre che

essere piuttosto complessa dal punto di vista pratico, non può essere presa in considerazione per la diversità delle scelte metodologiche e didattiche esistenti: nel caso della scuola italiana all'estero infatti, oltre alla diversità determinata dal tipo di utenza, si pone anche il problema della didattica dell'italiano come L2 e di un monte ore settimanali diverso, che quindi comporta inevitabilmente un differente grado di approfondimento dei contenuti.

La somministrazione di prove standardizzate, già tarate e utilizzate, da effettuarsi alla fine del percorso laboratoriale condotto, potrebbe invece rivelarsi risolutiva per valutare la progressione degli alunni in particolare nella competenza lessicale.

L'idea è quella di somministrare prove di lessico in contesto e fuori contesto mutuandole da una precedente ricerca condotta in occasione della Tesi di dottorato in Pedagogia Sperimentale presso l'Università Sapienza di Roma, per la quale furono create ad hoc dopo averle precedentemente tarate con la procedura di try out: le prove di lessico fuori contesto, somministrate in prima battuta, potrebbero fornire informazioni relativamente alle conoscenze enciclopediche degli alunni, nella convinzione che queste stesse possano essere state incrementate dalla frequentazione attiva con la ludolinguistica; le prove di lessico in contesto invece, somministrate in seguito, potrebbero dirci quanto si è implementata la competenza di lettura e comprensione, più specificamente per quanto concerne la capacità di fare inferenze testuali e collegamenti intra e interdisciplinari, con la ferma convinzione che anche in questo caso si possa determinare un buon livello.

Le stesse prove potrebbero essere somministrate ad un'altra classe parallela che si presterebbe ad essere sì gruppo di controllo, ma non per un intero percorso didattico (processo che, per le motivazioni suddette, non fornirebbe dati validi né affidabili), bensì solamente per un'analisi conclusiva, al fine di ottenere dati che abbiano anche un margine di generalizzabilità.

Conclusioni

Le difficoltà insite in questo tipo di ricerca sono connaturate all'impianto medesimo: la codificazione di dati così diversi, la mancanza di controllo intersoggettivo e la complessità nella comparazione degli elaborati sono tutte caratteristiche che rischiano di minare l'attendibilità dei risultati; allo stesso tempo, però, l'ambiente del laboratorio classe, con la figura del docente/conduttore (di cui si sottolineano le necessarie doti di flessibilità, esperienza sul campo, conoscenza teorica e capacità dialogica) limita le distorsioni dovute all'introduzione di variabili esterne. La somministrazione finale di prove standardizzate inoltre potrebbe facilitare l'analisi del percorso eliminando le variabili che determinano interferenze. Infine preme sottolineare comunque che l'obiettivo epistemologico della ricerca é, almeno in questa fase preliminare (che potremmo ancora definire come ricerca

di sfondo), quello della comprensione dei fenomeni e non di una loro esaustiva spiegazione, per cui il criterio-guida è quello della rappresentatività sostanziale e non statistica. L'indagine vuole essere pionieristica rispetto a metodologie didattiche non ancora sufficientemente indagate ma che si ritiene possano incrementare in maniera feconda quella che Italo Calvino (1993) definì *pedagogia dell'immaginazione*:

Se ho incluso la Visibilità nel mio elenco di valori da salvare è per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi [...] Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma definita, memorabile, autosufficiente.

Riferimenti bibliografici

- Albani, P. & Buonarroti, B. (1994). *Aga magéra difùra: dizionario delle lingue immaginarie*. Bologna: Zanichelli.
- Benni, S. (2012). *I meravigliosi animali di Stranalandia*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Carelman, J. (2000). *Catalogo d'oggetti introvabili*. Milano: Electa
- Colombo, A. (2008), a cura di. *Il curriculum e l'educazione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Devoto G., & Oli, G.C. (2010). *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Dossena, G. (2004). *Il Dado e l'Alfabeto. Nuovo dizionario di giochi con le parole*. Bologna: Zanichelli.
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Fornara S., Giudici F. (2015). *Giocare con le parole*. Roma: Carocci.
- Gabrielli, A. (2015). *Grande Dizionario Italiano*. Milano: Hoepli.
- Ghetti, M. (2014). "Al Ludo! Al Ludo!" Appunti di scrittura creativa per la scuola primaria. *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, n.7/2014, *L'italiano giovane. Dalla lettura alla riscrittura*, numero monografico a cura di Ghetti M. e Longobardi M., 160-198.
- Giovannini, M.L. & Ghetti M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I: in entrata e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED
- Guerra, T. (2000). *Dizionario fantastico*. Rimini: Capitani
- Longobardi, M. (2002a). Acrostici, abbecedari e letteratura. *Lend*, XXXI/1, 14-28.
- Longobardi, M. (2001). *Vanvere. Parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*. Roma: Carocci.
- Maraini, F. (2007). *Gnòsi delle Fànfole*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.

- Munari, B. (1942/2016). *Le Macchine di Munari*. Mantova: Corraini.
- Oplepo (2005). *La biblioteca oplepiana*. Bologna: Zanichelli.
- Rodari, G. (2001). *Grammatica della Fantasia*. Torino: Einaudi
- Sabatini F., & Coletti, V. (2008). *Il Sabatini-Coletti. Dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli Larousse.
- Sanguineti, E. (1987). *Bisbidis*. Milano: Feltrinelli.
- Scialoja, T. (1989). *Amato topino caro*. Milano: Mondadori.
- Scialoja, T. (2009). *Versi del senso perso*. Torino: Einaudi.
- Sebregondi, M. (2003). *Etimologiario*. Milano: Greco & Greco.
- Varaldo, G. (1993/2003). *All'alba Shahrazad andrà ammazzata*. Milano: Vallardi.
- Zamponi, E. (1986). *I Draghi Locopei*. Torino: Einaudi.
- Zingarelli, N. (1998). *Lo Zingarelli Vocabolario della lingua italiana*. (XII ed. a cura di Dogliotti M. e Rosiello L.). Bologna: Zanichelli.

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

Questioni metodologiche

Giancarlo Gola

Università di Trieste

Abstract

Misurare o semplicemente esplorare i processi di acquisizione delle conoscenze degli insegnanti e l'integrazione tra teoria e pratica didattica è ritenuto parte fondamentale della formazione degli insegnanti, siano essi ancora in formazione, siano essi già in servizio ed esperti. Attraverso un approfondimento comparativo su ricerche basate su video si propone una riflessione metodologica su processi di video-analisi e il ruolo della video-annotazione per promuovere consapevolezza sull'apprendimento degli insegnanti. La dimensione integrata di analisi individuale e collaborativa su video tratti da personali ed altrui esperienze didattiche in classe potrebbe favorire l'esplicitazione cognitiva sulla professione e sull'insegnamento.

Parole chiave: apprendimento degli insegnanti - visione professionale sull'insegnamento - sviluppo professionale - video-analisi - ricerca collaborativa

Measuring or simply exploring teachers' learning processes and the combination of teaching theory and practice are considered essential in teacher education with trainee teachers, beginner and expert teachers. The comparative analysis of some empirical studies can be stimulating for a methodological reflection on video-analysis of teaching experience and the role that video annotation systems have in promoting collaborative awareness and teachers' learning. The mixed dimension of individual and collaborative analysis of videos about teaching experiences could encourage the cognitive explanation about the profession and teaching.

Keywords: Teacher learning - Teachers Professional Vision - Professional Development - Video-analysis - Collaborative Inquiry

Introduzione

Negli studi sull'apprendimento e sviluppo professionale dei docenti è frequente chiedere a gruppi di insegnanti di narrare situazioni didattiche vissute, raccontando l'un l'altro gli incidenti critici in aula; è frequente l'utilizzo di strumenti riflessivi e di analisi idonei all'esplorazione delle proprie pratiche o l'utilizzo di "casi esemplari" a supporto o come fonte di discussione per la preparazione all'insegnamento o per il miglioramento delle prestazioni professionali, o l'utilizzo, recente, di video a sostegno di azioni riflessive e di apprendimento dell'azione didattica. Molteplici studi hanno evidenziato che l'utilizzo dei video è molto efficace per lo sviluppo professionale degli insegnanti (Trip & Rich, 2012; Calandra & Rich, 2015). L'analisi dei video sia per gli insegnanti ancora in formazione, sia per i novizi o esperti è uno strumento per imparare ad osservare, riflettere e pensare in modo critico sulle proprie strategie di insegnamento (Masats, & Dooly, 2011). Diversi studi hanno dimostrato che la capacità di annotare e analizzare gli elementi della didattica individua le competenze di un insegnante "esperto", ma ancora poca ricerca si è concentrata su come analizzare il video per realizzare trasformazioni reali degli insegnanti in attività di classe (Lussi Borer & Muller, 2016) con una conseguente ricaduta sull'efficacia verso gli studenti.

Nella conclusione della approfondita rassegna proposta da Gaudin & Chaliès (2015) sull'utilizzo del video nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti, gli studiosi si soffermarono su quattro aspetti fondamentali: la scelta della attività didattiche video-registrate, gli obiettivi della video-analisi, la tipologia di video selezionati per la video-analisi e gli effetti del video per lo sviluppo e l'apprendimento degli insegnanti. Di seguito ci si sofferma in particolare sulle ultime due questioni.

Quadro teorico

Misurare o semplicemente esplorare i processi di acquisizione delle conoscenze degli insegnanti e l'integrazione tra teoria e pratica didattica è ritenuto parte fondamentale della formazione degli insegnanti, siano essi ancora in formazione, già in servizio o esperti (cfr. Ball, Garcia, Shaughnessy 2015; Garcia, Ridenour 2014; Kersting *et al.* 2012; Kersting *et al.* 2016; Klette, Bergem & Roe 2016; Mc Donald, Rook 2015; Osmanoglu 2016; Seidel *et al.* 2011; Sun, van Es, 2015).

Negli studi sull'apprendimento e sullo sviluppo professionale degli insegnanti è frequente chiedere di narrare situazioni didattiche vissute, raccontare gli incidenti critici in aula, è frequente l'utilizzo di strumenti riflessivi e di analisi idonei all'esplorazione delle proprie pratiche o l'utilizzo di casi esemplari a supporto o come fonte di discussione per la preparazione all'insegnamento futuro o per il miglioramento delle prestazioni

professionali, o l'utilizzo, recente, di video a sostegno di azioni riflessive, di analisi delle pratiche didattiche, di analisi delle motivazioni o delle cognizioni degli insegnanti (cfr. Gaudin & Chaliès, 2015; Santagata & Stürmer 2014). Non solo i ricercatori ma anche chi si occupa della formazione e preparazione degli insegnanti pur concordando sul fatto che l'analisi del video ha molte implicazioni pedagogiche, potenzialità per l'insegnamento e l'apprendimento degli stessi insegnanti, ritengono che i metodi di utilizzo dei video possono variare, a seconda degli obiettivi, scopi e contesti didattici (Seidel, Blomberg & Renkl 2013).

Questioni metodologiche

Prendendo spunto da alcune ricerche già avviate e da un'analisi secondaria e comparativa su studi analoghi si propone di approfondire alcune questioni metodologiche sui processi di video-analisi e come l'analisi individuale e collaborativa su dati video, possa influire sui processi cognitivi degli stessi insegnanti e provocare eventuali riflessioni di cambiamento sulla professione. Lo studio preso in esame è parte di un articolato progetto attuato all'interno di un'esperienza di formazione di docenti pre-servizio ed in servizio, l'attività di ricerca era stata ideata e progettata per insegnanti di diversi ordini di scuola e futuri insegnanti, essi avevano aderito al progetto *“Visioni dell'insegnante e teorie sull'insegnamento”* (in continuità a ricerche già avviate sul tema¹).

La prospettiva metodologica a cui la ricerca basata su video di episodi didattici si è accostata è la *videography* (Chan & Harris 2005; Cescato, 2015; Knoublauch *et al.* 2014) che si colloca all'incrocio tra etnografia e uso del video, attraverso la forma partecipativa delle videoregistrazioni e dell'analisi dei dati.

Obiettivi dello studio e domande di ricerca

- Le esperienze di riflessione individuale e collaborativa sulle situazioni didattiche possono migliorare la visione professionale sull'insegnamento e sostenere processi di esplicitazione cognitiva sulla professione?
- Quanto e quando è utile per gli insegnanti un framework teorico a supporto della video-analisi?
- Quali differenze si riscontrano sulla video-analisi operata sui propri video rispetto a quella sui video di altri?
- Come il processo di video-analisi influisce sulle proprie riflessioni e sulle azioni?

¹ La ricerca è ora sviluppata all'interno del progetto denominato: “TACT - Tools Analysis of Classroom Teaching”, (cfr. <https://www.researchgate.net/project/TACT-Tools-Analysis-of-Classroom-Teaching>).

Scelta dei partecipanti

L'individuazione dei partecipanti è stata strutturata su un campionamento di tipo non probabilistico di due gruppi in riferimento al criterio della nulla o poca esperienza di insegnamento formale (con range da 0 a 5 anni; insegnanti novizi) e discreta o molta esperienza didattica (con range oltre 5 anni di insegnamento; insegnanti con esperienza). Hanno partecipato al progetto 30 insegnanti essi furono istruiti sulle diverse fasi della ricerca, sul metodo di raccolta dati e sull'analisi basata su video.

Tipologie e raccolta dei video

La scelta di operare su specifiche tipologie di dati video (video di casi esemplari, video propri, video altrui, video pubblici, etc.) ha a che fare con una idea "pedagogica dell'uso del video" nella ricerca stessa (Garcia, Ridenour (2014; Ball et al. 2016) e con la rilevanza del "video digitale" stesso come fonte di informazioni, o di conoscenza, o di supporto all'apprendimento e miglioramento della professionalità, video che faciliterebbe la riflessione o che illustrerebbe una pratica, video che favorirebbe la discussione o la presentazione di specifiche problematiche, etc. (es. Fig. 1). Ciascuna di queste dimensioni assume particolari implicazioni per e nella ricerca.

Figura 1



In adesione alle premesse si è scelto di raccogliere ed utilizzare come fonte epistemica e di connessione esperienza-cognizione dei video-clip di autentiche azioni didattiche (Calandra & Rich 2015; Gaudin & Chaliès 2015; Osmanoglu 2016) secondo il modello «*situative strategy*» (che si accosta alle ricerche di Blomberg *et al.*, 2014 e di Tripp & Rich 2012), in aggiunta a video tratti da *database* sulla didattica (casi esemplari presenti in piattaforme digitali sull'insegnamento, in aggiunta a video già raccolti all'interno del progetto di ricerca avviato; cfr. Gola 2016).

Guida per le registrazioni video e sistematizzazione dei dati visuali

Nel rispetto dell'etica della ricerca si è rivelato necessario definire alcune specifiche sia per coloro che partecipavano in termini diretti alle videoregistrazioni, sia per coloro che, come gli studenti in classe, venivano coinvolti quasi indirettamente. Tutte le riprese video, infatti, sono state effettuate previo consenso dei partecipanti, sia insegnanti, sia allievi (o loro famiglie e genitori), nonché dei Dirigenti Scolastici che hanno autorizzato la ricerca stessa.

A priori venne fornita agli insegnanti una guida per la registrazione e la realizzazione dei video-clip (la cui durata doveva essere compresa tra 5 e 10 minuti, i video dovevano riguardare attività didattiche). I video raccolti (senza previo lavoro di montaggio e selezione) furono selezionati nelle prime 3 settimane e successivamente inseriti in alcune cartelle condivise e poi importati nel p.c. per il collegamento con un *software* dedicato all'analisi qualitativa. È stata creata un'unità di lavoro attraverso il *software* direttamente dal ricercatore (amministratore del gruppo nell'ambiente virtuale di condivisione e analisi). È stato assegnato a ciascun partecipante un diverso profilo utente, con la possibilità di «vedere» i video digitali ed «operare» contemporaneamente sugli stessi dati assegnando etichette, inserendo informazioni e commenti, note libere etc. Con apposito *link* inviato ai partecipanti alla ricerca ognuno ha potuto lavorare sulla propria unità, ed iniziare un primo livello di codifica e analisi (fase 1). I video caricati furono aggregati in insiemi diversi: “*teachers’ own video*”, “*teachers’ peer video*”, “*teachers’ published video*”.

Processi di video-analisi individuale e collaborativa

Nel considerare l'analisi dei dati e i processi ad essa correlati, le domande che si pongono, in particolare utilizzando dati video sono: cosa osserviamo e come lo osserviamo. Le questioni hanno di certo attinenza con gli scopi delle ricerche e ai paradigmi di riferimento. Nel caso di ricerche sull'insegnamento si potrebbe analizzare i video nella prospettiva di particolari “pratiche e contenuti dell'insegnamento”, oppure analizzare il video per favorire discussioni, analizzare solo alcune frame video riconducibili a specifiche questioni, domande, esigenze. Nel caso della ricerca per l'analisi dei dati e la successiva codifica ci si è accostati ad un modello definito NCT «*noticing-collecting-thinking*» (Frieze, 2014), ovvero un metodo ricorsivo di recupero, annotazione, pensiero e riflessione sui dati analizzati.

I partecipanti alla ricerca avevano il compito di analizzare i dati e riflettere sugli stessi in un continuo processo di interrelazione individuale e successivamente collettiva e collaborativa (McDonald, Rook, 2014, Arya et al. 2015). Essi hanno avuto modo di «stare accostati ai dati» per un periodo di tempo di circa sei mesi (20 settimane), dalla fase di avvio e introduzione del progetto, alla fase di raccolta e analisi. In una prima fase (1) gli insegnanti hanno analizzato i dati, inserendo commenti testuali alle immagini video e ai

documenti raccolti, senza ausilio di guide teoriche «*free video-analysis*», ma basandosi sulla possibilità di scrivere e commentare liberamente. Durante la fase di lettura e analisi individuale i partecipanti erano invitati ad annotare appunti liberi direttamente nel *software*, come in un diario di bordo aperto, per rendere evidente tutto il processo di analisi. In una seconda fase (2) i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, discutevano e confrontavano le proprie etichette, le annotazioni e le codifiche attraverso una guida «*theoretical framework tag sets*» basata su alcuni modelli di analisi teorica sulla visione professionale dell'insegnante (tratta da Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005; Gola, 2012) e sull'insegnamento (modificata a partire dalla identificazione di pratiche e strategie significative; cfr. Ball, Garcia, Shaughnessy, 2015; Garcia, Ridenour 2014). L'identificazione di un *framework* per osservare il video è una questione metodologica piuttosto dibattuta nei contesti delle ricerche basate su video (anche dovuta al fatto che il dato video contiene in se espressioni, immagini, parole, azioni etc., quindi una molteplicità di informazioni e dati che richiedono analisi complesse).

Nelle fasi di video-analisi collaborativa (n.3) e sistematizzazione delle categorie (n.4) la progressiva codifica selettiva e le relative esplicitazioni, discussioni e ragionamenti messi in atto, hanno consentito un dialogo riflessivo continuo tra i partecipanti alla ricerca (senza intervento dei ricercatori). Tutte le annotazioni e gli accordi sulle categorizzazioni sono state annotate nello strumento *software* (ATLAS.ti e successivamente trasferito in MAXQDA per analisi mixed). Si è scelto di raccogliere in forma libera le annotazioni dei partecipanti all'inizio dell'analisi e durante l'intero processo. Tale scelta metodologica ha consentito, ad esempio, di verificare come alcuni partecipanti abbiano modificato il loro pensiero, e seppure il modello di indagine sembra appropriato, l'esplorazione del cambiamento richiede nuove ricerche (Gola, 2016).

In Tab. n. 1 si indicano alcuni approcci metodologici a confronto relativi a studi che hanno recentemente affrontato ricerche analoghe basandosi su analisi video e vicine per tematiche (insegnanti e didattica), per metodo di raccolta e tipologia di dati analizzati (per un approfondimento si veda anche Gaudin, Chaliès 2015):

<i>Video Data Analysis Approach</i>	<i>Video Data Analysis Approach</i>
Noticing-Reasoning of Teaching; Video-club analysis (van Es, Sherin, 2002; Sun, van Es 2015)	Video-analysis of high-leverage practices; Collaborative video-analysis (Ball,Garcia, Shaughnessy; 2015)
Lesson analysis framework; Individual and Collaborative video analysis (Santagata, Guarino, 2010)	Individual Video-analysis of authentic teaching events (Kersting et al. 2016).

<i>Video Data Analysis Approach</i>	<i>Video Data Analysis Approach</i>
Web-based video analysis; Judgment and Noticing-Reasoning (Seidel, Stürmer 2014; Stürmer, Seidel & Schäfer 2013)	Web-based video representations of teaching; Collaborative video-analysis (Hatch, Shuttleworth, Taylor, & Marri, 2016)
Individual and Collaborative video analysis of authentic teaching events (Mc Donald, Rook 2015; Mc Donald 2012)	Individual and Collaborative video analysis of authentic teaching events (Gola 2015; 2016)

Una possibile prospettiva per la video-analisi: mixed method

Pur riconoscendo le differenze paradigmatiche esistenti tra “quantità” e “qualità” nei processi metodologici (su cui si rinvia ad ampia letteratura), ci si domanda come l’analisi dei dati visuali di tipo video può essere affrontata il logica *mixed method* e come questo approccio possa recuperare e rinforzare le evidenze empiriche. Le analisi dei dati sono solitamente distinte tra orientamenti ai casi o a variabili o ad esperienze, così anche in un processo di analisi di un video si possono studiare e ricercare caratteristiche o ricorrenze e variabili aderendo ad un orientamento o all’altro o di tipo misto. Di certo la logica di approcci *mixed* nella video-analisi non è unicamente orientata alla ricerca di una convergenza qual-quant (o viceversa) tra dati e analisi, quanto anche dall’integrazione o dalla divergenza tra elementi dominanti siano essi riferibili ad un paradigma che all’altro o all’integrazione di specifici disegni di ricerca.

In analoghe ricerche attraverso l’implementazione di analisi *mixed method* su dati video (Kersting et al. 2016; Santagata, Yeh, 2015; Stürmer, Seidel, Schäfer, 2013; Stürmer, Seidel, Holzberger 2016), le evidenze venivano associate a misure o elementi quanti-quantitative o viceversa.

Cenni alle evidenze

Rimandando ad altre fonti l’approfondimento sulle ricerche stesse e sulle evidenze empiriche raccolte (cfr. Gola, 2012; 2015; 2016a; 2016b) si accenna ad alcuni macro-elementi rintracciabili e convergenti relativamente alla video-analisi come: modifica di dissonanza cognitiva, metodo per lo sviluppo professionale, strumento per la riflessione e strumento per l’apprendimento degli insegnanti.

La video osservazione come modifica della “dissonanza cognitiva”

La dissonanza cognitiva avviene quando ciò che gli insegnanti ricordano o pensano della lezione è diverso da quello che appare e si verifica nel video. Questa ricerca della distanza tra pensiero ed azione è particolarmente utile quando si utilizza per mettere a fuoco aspetti particolari delle pratiche didattiche, delle relazioni tra insegnante ed allievi

(Baecher, Kung 2011) della vicinanza tra le proprie azioni e la propria visione professionale (Gola, 2015; 2016b).

La video osservazione per guidare la pratica e riflettere sull'insegnamento

E' ormai ampiamente documentata la potenzialità del video come fonte per sviluppare abilità pratiche e riflessive sulla professione, tuttavia tutte le ricerche mettono in evidenza la necessità che attorno alla visione ci siano metodologie di analisi riflessive, libero o strutturate (Baecher, Kung 2011).

La video-osservazione come valore e metodo per lo sviluppo professionale dell'insegnante

Diverse ricerche hanno messo in luce come la video osservazione e l'analisi permettono ai partecipanti direttamente coinvolti di costruire competenze su come interpretare e riflettere sui video, sull'identificare cosa si sta facendo in classe e quindi comprendere e conoscere pratiche e strategie, confronto e comparazione tra attività ed esperienze, (Baecher, Kung 2011; Gaudin, Chaliès, 2015; Lussi Borer, Muller 2016).

La video osservazione come laboratorio collaborativo a sostegno dell'apprendimento degli insegnanti

Le ricerche basate su video analisi favoriscono processi di apprendimento attraverso pratiche riflessive in cui gli insegnanti guardano lezioni video-registrate di loro stessi o di altri insegnanti, pur vero che la sola osservazione video non è sufficiente, ma la stessa deve essere accompagnata attraverso un metodo osservato e guidato. L'aspetto interessante sul piano metodologico è l'attivazione di modalità collaborative di analisi, "peer video-analysis" (Lussi Borer, Muller 2016; van Es, Sherin 2002; Santagata, Angelici, 2010).

Discussioni e implicazioni per la ricerca

Nonostante i video riportino proprie e speciali autenticità didattiche, si comprende dalle annotazioni come i partecipanti necessitano di un approccio conoscitivo alle "realità del video" per riflettere in maniera significativa (i video pur documentando gli eventi, raccontano spesso storie incomplete o interpretabili, passibili di specifici inquadramenti). La questione è approfonditamente evidenziata nelle ricerche che hanno verificato le differenze e le difficoltà dell'analisi di video di sé e dell'analisi di video eseguita da altri soggetti (Kleinknecht, Schneider, 2013; Seidel *et al.* 2011; Gola, 2016), o i diversi stadi di percezione nell'analisi del video all'inizio e alla fine della ricerca (Hong, Van Riper, 2016).

Nella ricerca empirica (Gola 2016a; 2016b) ai partecipanti venne chiesto di annotare direttamente nel *software* riflessioni libere (spesso svincolate dall'analisi) per raccogliere il pensiero sull'esperienza (si potrebbe definire un diario di ricerca). Le note furono

aggregate in un insieme denominato “pensiero sulla video-analisi”. Detta metodologia, spesso utilizzata dai ricercatori in percorsi di ricerca di matrice naturalistica e fenomenologica, aveva lo scopo di scrivere il pensiero durante l’osservazione dei video e, nel caso di rilettura, anche posticipata degli stessi pensieri, ogni partecipante aveva la possibilità di esaminare i propri atti epistemici intercorsi durante il percorso di ricerca. In analoghe ricerche si utilizzano le note anche a supporto dei processi di apprendimento degli stessi insegnanti (cfr. Zhang *et al.* 2011; Gröschner *et al.* 2014; Osmanoglu, 2016) o per verificare l’efficacia delle diverse fasi di video annotazione.

La riflessione scritta sulle proprie note in parte permette di accostarsi al pensiero dei partecipanti, di rintracciare eventuali cambiamenti cognitivi e meta-cognitivi.

Le domande di sollecitazione (incluse nella guida alla ricerca, unitamente al framework di analisi) erano: “Quali contenuti, frame, elementi hai annotato?”, “Perché?”, “Le annotazioni proprie ed altrui sui video sono state utili?”, “Perché?”.

Le annotazioni raccolte durante la visione dei *frame* spesso consentono ai partecipanti non solo una consapevolezza sulle azioni didattiche, ma un distanziamento o accostamento tra quanto i video raccontano della realtà e quanto ciascuno si immagina in quelle specifiche circostanze.

La prospettiva di ricerche basate su video-annotazione e video-analisi di rintracciare eventuali cambiamenti sulle proprie teorie, o sulle visioni sulla professione o su processi cognitivi sembra essere promettente.

Occorre, tuttavia, accennare ad alcuni limiti e implicazioni: il livello analitico e interpretativo dei dati basati sui video è frequentemente svolto da soggetti che non sono direttamente coinvolti nel corso dell’azione didattica video-registrata, ma soggetti esterni che osservano video di altri insegnanti (il video pur essendo una finestra sull’evento registrato da comunque una percezione diversa e specifica della realtà, che non sarà esattamente come quella vissuta).

La ricerca basata su video digitali di altri soggetti consente di acquisire un metodo pratico di osservazione e analisi professionale su autentiche situazioni didattiche, vedendo operativamente come queste vengono messe in atto e quindi stimolare la riflessione, tuttavia spesso i contesti sono lontani e differenti da quelli vissuti direttamente dall’insegnante partecipante (Gola, 2016). Similmente alle ricerche di Stürmer, Seidel & Schäfer (2013) e di Hatch *et al* (2016) si rileva come il cambiamento sulle immagini della professione sia principalmente la maggiore capacità degli insegnanti di prevedere le conseguenze di alcune situazioni in aula.

In continuità ad altri studi basati sulla video-analisi (Gola, 2016; Zhang *et al.* 2015) emerge che i diversi tipi di video presentano gradi differenti di percezione e utilità nel sostenere

l'apprendimento degli insegnanti sulla didattica e le pratiche di insegnamento, sulle quali caratteristiche sarà necessario soffermarsi a priori nell'implementare percorsi di ricerca educativa basati su video-analisi.

Riferimenti bibliografici

- Arya, P., Christ, T., & Chiu, M. M. (2015). Links between characteristics of collaborative peer video analysis events and literacy teachers' outcomes. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23 (2), 159-183.
- Baecher, L., & Kung, S-C. (2011). Jumpstarting novice teachers' ability to analyze classroom video: Affordances of an online workshop. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28 (1), 16-26.
- Ball, L. D., Garcia, N., & Shaughnessy, M. (2015). Beyond "Tell me What you Noticed": Using video to improve instruction, *NCSM 2015 Annual Meeting*, Boston (MA) April 15, 2015.
- Ball, L. D., Shaughnessy, M., Garcia, N., & Selling, S.K. (2016). (How) Can Video Be Used to Support Teacher Learning, *NCSM 2016 Annual Meeting*, Oakland (CA) April 12, 2016.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How Pre-Service Teachers Observe Teaching on Video: Effects of Viewers' Teaching Subjects and the Subject of the Video. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1131-1140.
- Blomberg, G., Gamoran-Sherin, M., Renkl, A., Glogger, I., Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instr. Sci.*, 42, pp. 443-463.
- Calandra B., Rich P. (2015). (eds.). *Digital video for Teacher Education: Research and Practice*. New York: Routledge.
- Cescato, S. (2015). Visibile e invisibile nei dati visuali. La video analisi in ambito educativo: questioni metodologiche, *Encyclopaideia*, XX (44), 73-88.
- Chan, P. Y. K., Harris, R. C. (2005). Video ethnography and teachers' cognitive activities. *Advances in Research on Teaching*, 11, 337-375.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE.
- Garcia, N. & Ridenour T. (2014). Representations of Practice: Video Collections and their Use in Teacher Education, *AACTE 66° Annual Meeting*, Washington D.C., March 2, 2014.
- Gaudin, C., Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gola, G. (2012). *Con la sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Gola, G. (2015). La visione professionale degli insegnanti. Una ricerca qualitativa. in *Orientamenti Pedagogici*, 62 (1), 39-58.
- Gola, G. (2016a). Ricercare un sapere sull'insegnamento attraverso la visione professionale di insegnanti esperti. *Ricerca & Azione*, 2, 277-298.
- Gola, G. (2016b). Tra visione professionale e consapevolezza cognitiva. Un'esperienza di ricerca con insegnanti esperti sull'insegnamento, paper presented at the SIRD Conference, Bari, 14-15 aprile 2016.

- Hatch, T., Shuttleworth, J., Taylor, A.J., Marri, A. (2016). Videos, pairs, and peers: What connects theory and practice in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 59, 274-284.
- Hong, C. E. & Van Riper, I. (2016). Enhancing teacher learning from guided video analysis of literacy instruction: An interdisciplinary and collaborative approach. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 7 (2), 94-110.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J.W. (2012). Measuring usable knowledge: teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 568-589.
- Kersting, N.B., Sutton, T., KalinecCraig, C., Stoeher, K.J., Heshmati S., Lozano, G., Stigler, J.W. (2016). Further exploration of the classroom video analysis (CVA) instrument as a measure of usable knowledge for teaching mathematics: taking a knowledge system perspective, *ZDM Mathematics Education* , 48, 97–109.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Klette, K., Bergem, O., & Roe, A. (Eds.) (2016). *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Springer.
- Knoublauch, H., Tuma R., & Schnettler, B. (2014). Videoanalysis and Videography. In U. Flick (Ed.), *Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 435-449). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2016). Designing Collaborative Video Learning Lab to Transform Teachers's Work Practices. In P. G. Rossi & L. Fedeli (Eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 68-89). IGI Global.
- Masats, D. & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.
- Mc Donald, S. & Rook, M. (2015). Digital video analysis to support the development of professional pedagogical vision. In B. Calandra, & P. Rich, (Eds.), *Digital video for Teacher Education: Research and Practice* (pp. 21-35). New York: Routledge.
- Osmanoglu, A. (2016). Prospective teachers' teaching experience: teacher learning through the use of video, *Educational Research*, 58 (1), 39-55.
- Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the Lesson Analysis Framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 339-349.
- Santagata, R. & Stürmer, K. (2014). Video-enhanced Teacher Learning: New Scenarios for Teacher Development. *Form@re*, 2 (14), 1-3.
- Seidel T., Stürmer K., Blomberg G., Kobarg M. & Schwindt K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.

- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- Sherin, M. & Russ, R.S. (2015). *Teacher noticing via video. The role of interpretative frames.* In B. Calandra, & P. Rich, P. 2014 (eds.). *Digital video for Teacher Education: Research and Practice* (pp. 3-20). New York: Routledge.
- Stürmer, K. & Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates Approaches to Validating the Observer Extended Research Tool. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 54–63.
- Sun, J. & van Es, E.A. (2015). An exploratory Study of the Influence That Analyzing Teaching Has on Preservice Teachers' Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 201-214.
- Tripp, T.J. & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change, *Teaching and Teacher Education*, 28, 728-739.
- van Es, E.A. & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571-596.
- Yeh, C. & Santagata, R. (2015). Pre-service teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 21–34.
- Zhang, M., Koehler, M. & Lundeborg, (2015). Affordance and Challenges of Different Types of Video for Teachers' Professional Development. In B. Calandra & P. Rich, (Eds.), *Digital video for Teacher Education: Research and Practice* (pp. 147-16). New York: Routledge.

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine qualitativa

Immacolata Brunetti

Università di Bari

Abstract

I valori degli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nell'educazione. I docenti hanno poca opportunità di riflettere sui propri valori personali e professionali nonostante siano modelli di ruolo per le giovani generazioni. La proposta di questa ricerca intende esplorare i valori intrinseci degli insegnanti di scuola primaria e riflettere sui valori professionali resi espliciti attraverso la pratica quotidiana. La ricerca è il risultato di uno studio empirico e teorico condotto in tre anni in diverse scuole di Bari. In ogni scuola sono state somministrate una batteria di interviste e conversazioni con le docenti per elicitarne i costrutti alla base dei propri valori. L'analisi qualitativa suggerisce la relazione tra i ruoli dei partecipanti e i valori predominanti e dimostra l'importanza del dialogo e dell'autoconsapevolezza nella vita professionale e nello sviluppo professionale.

Keywords: valori - professionalità - insegnanti - esperienza - ruoli professionali

Values continue to play an integral part in education across the globe, but the importance of teachers' personal values is often overlooked. It has been argued that teachers need explicit opportunities to reflect on their own personal and professional values to enable them to model what they ask of their students with integrity. The purpose of this research was to explore the intrinsic values of primary school professionals and the publicly espoused values of the educational systems in which they work. This research is the result of a three-year funded empirical study carried out by the authors in primary schools in Bari. Research was undertaken in four schools in a range of educational contexts. In each school, individual conversations were undertaken with six key professionals with different roles to elicit personal constructs or values. Data were analysed qualitatively. Qualitative analysis suggested relationships between the

professional roles of the participants and predominant values themes. This small-scale study supports the importance of dialogue and self-awareness in professional life and ongoing professional development.

Keywords: values - professionals - teachers - experiences - professional roles

Introduzione

In questo mio studio, cerco di focalizzare l'attenzione sul concetto di valore inteso sia teleologicamente che deontologicamente. Henry Bergson (1859/1952) distingue due morali: una legata al costume ed alle leggi, l'altra più dinamica e attuabile in virtù dello slancio vitale dell'uomo. La prima più oggettiva fissata nelle norme della condotta, l'altra basata sul dinamismo della vita umana (autonoma). La prima definita eteronoma e coincide con il diritto poiché si fonda sull'autorità ad un principio, dunque segue una prospettiva di stampo oggettivistico alla quale si contrappone la morale autonoma propriamente kantiana: si agisce per il dovere e non già conforme al dovere. Ciò suggerisce un incondizionamento a priori della libertà intesa come "libertà della persona umana in situazione". In realtà si tratta di recuperare sia la prospettiva oggettiva che quella soggettiva nella quale l'interpretazione, il consenso, l'assenso, ma anche l'ubbidienza, coesistono in un unico rapporto poiché la morale della persona singola si riflette nella morale della comunità (Flores D'Arcais, 2000).

In ambito scolastico la pratica didattica è ora assediata da modelli di competenza che incorporano i valori come procedura corretta da seguire, con scarsa conoscenza sulle motivazioni o sui comportamenti umani. Una linea di congruenza sempre meglio definita, si sta formando tra i valori e la professionalità dell'insegnante, tanto sul piano deontologico, quanto su quello delle competenze poiché sempre più ci si sposta verso il concetto di *libertà di* e *libertà da*. A tal proposito la terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana ha rilevato come la professione dell'insegnante goda di un basso prestigio sociale dettato da diversi fattori socio-politici. Nonostante ciò, gli insegnanti hanno ruoli chiave nel modellare i valori in un mondo globale in cambiamento dove il relativismo morale e le diversità etniche e culturali hanno messo in discussione certezze nazionali. Considerare l'insegnante, quindi, come modello valoriale per le giovani generazioni vuol dire pensarli in grado di capire e riflettere sui propri valori. Tale opportunità potrebbe contribuire allo sviluppo professionale come percorso personale verso una maggiore integrità professionale e crescita umana. Gli insegnanti sono tenuti a modellare valori che la società e le loro scuole ritengono opportuno. Si crea uno scambio nel quale la scuola è il riflesso dei cambiamenti negli orientamenti valoriali sociali ma anche un potente strumento in grado di influenzarli sensibilmente. Quali sono, dunque, i valori di base che la scuola è chiamata a promuovere? Sono quelli che appaiono indispensabili per far sì che ci sia l'educazione

intellettuale come ad esempio la tolleranza, il senso della storia e il valore “dell'autorità”, l'onestà intellettuale, la responsabilità. D'altronde in una società complessa e mutevole come la nostra, la scuola deve creare nuova cultura con nuovi valori morali ed un nuovo umanesimo. Una cultura dei valori passa attraverso un'educazione basata sui valori. È impensabile una vita umana senza la presenza di significati valoriali che orientano le scelte morali: la questione di fondo, allora, è da intendersi sul valore attribuibile all'essere-uomo. Se da una parte quindi è importante considerare la promozione della persona, dall'altra si finisce per slittare verso la considerazione del solo comportamento, ovvero verso quei modelli meccanicistici (Santelli, 2004).

Le ragioni di una teoria personalistica

Il tema della persona è l'assunto da cui parto in quanto primum (D'Arcais, 1987; Ricoeur, 1990). Il tema della persona in quanto principio fondante permette di articolare il cammino verso la dimostrazione di tale teoria. Infatti, la via da percorrere sembra seguire prima di tutto quella del primato della persona (D'Arcais, 1987) sul rispetto alla relazione (Bertolini, 2004) e l'affermazione della persona, nei valori, come atto e come scelta (Mounier, 2004). Fondamentale a tal riguardo non solo è il concetto di Persona in Ricoeur, arricchito dal contributo alla tesi della fenomenologia di Husserl e di Heidegger, ma anche quella di Max Scheler (1996), in ordine alla tesi della internazionalità, come il dirigersi verso altro da sé, e alla tematica dei valori così come Scheler la intende, distinguendo fenomenologicamente fatti ed essenze come peculiarità proprio “dell'agire intuitivo” e in quest'ambito la distinzione fra valori, fini, beni e scopi. Aspirare a dei valori non significa possederli né tendere ad essi come fine; i valori sono intuizioni emozionali, (apriorica) e in quanto tali, è bene distinguerli dai beni e dagli scopi. A causa della costitutiva natura apriorica, i valori si costituiscono in gerarchia stabilendo alla base, i valori affettivi, via via percorrendo i gradini sempre maggiori di sensibilità, vitalità, spiritualità e sacralità; con il variare della loro intenzione varia l'approssimarsi del dovere in quel momento.

Per Scheler (1996) il rapporto esistenziale, si tramuta nel rapporto tra l'essere e il valore, attraverso il concetto di intenzionalità. Gli atti intenzionali più elevati sono quelli d'amore, ne consegue che ciò che distingue la persona dall'io che vive stati emozionali è l'amore. E' dall'amore che si costituiscono i valori. Diverso invece appare il rapporto tra essere ed esistenza in Heidegger (1996), in Essere e tempo, in quanto il concetto di persona è legata non all'essere metafisico, a sua volta opposto ad una metafisica dell'essere, ma al significato stesso del personalismo, infatti, ciò è riscontrabile in due punti di vista differenti: mentre M. Nèdoucelle (1957, p. 159) definisce il personalismo come dottrina che assegna alle parole un posto nella realtà, nel rispetto della persona, nell'azione morale e nelle organizzazioni della società, lo Stefanini (1962) punta nel guardare l'essere come personale e tutto ciò che non rientra nell'essere è frutto della manifestazione della

persona stessa. Quindi l'essere coincide con la persona che vive nella realtà. Questo è il punto di congiunzione tra il personalismo e l'esistenzialismo di Heidegger. Volgere lo sguardo, comprendere, scegliere sono momenti costitutivi del modo di essere di un ente, ovvero ciò che noi siamo in una determinata realtà, comprendere l'essere vuol dire comprendere un determinato modo d'essere.

D'accordo con Flores d'Arcais (1994), è da "questa persona" cioè dalla mia persona, che si deve partire (Flores d'Arcais, 1994, p. 99), quando si ha a che fare con l'uomo, ci sono elementi che partecipano alla sua costitutiva unicità intesa come singolarità: "il primum è la persona, anzi, più chiaramente, la mia persona, la persona che io sono" (Flores d'Arcais, 1994, p. 100).

È il dato iniziale, il presupposto autenticamente primo, "se si preferisce altro linguaggio, si dica la mia esperienza, quella esperienza che io, in quanto persona, vivo, conosco e realizzo" (ivi, p. 126). Non esiste un dato infinito prima della persona, ma il dato finito perché appartiene all'esperienza. Partendo da ciò è possibile parlare di "intenzionalità" e trascendimento come tratti o modalità costitutivi della persona poiché finita ma sempre protesa verso l'altro (e in questo ha in comune con la prospettiva fenomenologica) ma anche accettazione critica della situazione data in prospettiva progettuale (questa è la dimensione del trascendimento).

La persona è sempre alla ricerca di quell'oltre per intenzionalità (verso il sé, verso gli altri, verso l'essere o verso l'Assoluto e verso il mondo). L'io sono, equivale all'io devo essere e quindi anche io devo essere tutto quel che io sono, ovvero che ciascuna persona si costituisce nella propria singolarità sia attraverso le proprie capacità, sia attraverso quei condizionamenti esterni che influenzano la sua condizione. Dunque, si tratta di considerare l'uomo "nella concreta possibilità di farsi maestro a se stesso". Questo vuol dire calarsi nella prospettiva assiologica e deontologica poiché l'elemento caratterizzante è la finalità da realizzare o da raggiungere, le quali diversamente dagli obiettivi che non sono valori, ma mezzi o strumenti utilizzati per raggiungere l'unico valore supremo che è la Persona, sono condizionati comunque dalla cultura e dalla storia che sviluppano e creano valori che guidano l'agire umano e necessariamente conducono ad una gerarchia dei valori a cui tendere che implica la libertà d'agire secondo responsabilità e deontologia

"Certo, l'uomo non vive senza valori, sia che egli li consideri come oggettivamente dati o come posti. Ma l'educazione non sceglie i valori, sceglie soltanto gli obiettivi e le procedure più idonee per realizzarli, in modo che si "produca valore", valorizzando, così, la persona che li persegue e li attua sì che poi la scelta si compia inevitabilmente entro i condizionamenti esistenziali, ... ciò non esclude, di per sé, quel margine di libertà. Che anche alla "della persona potrebbe essere riconosciuto, e che,

permettendo di parlare di responsabilità, condurrebbe ad una considerazione deontologica” (Flores d’Arcais, 1994, p. 129).

Se ci caliamo nel contesto di una teoria dell’educazione, nel momento in cui i valori entrano in tale teorizzazione, essi diventano idee, guida a cui tendere per intenzionalità, scelti come mezzi o strumenti per raggiungere la realizzazione della persona, che guarda ad essi come “condizione” della propria formazione in vista del proprio perfezionamento. Diventano oggettivi nel momento in cui da “termine intenzionale” si traducono in fini educativi o obiettivi didattici, in quanto vengono rapportati alla situazione concreta (Flores d’Arcais, 1987).

L’intenzionalità proiettata verso la realizzazione, si concretizza nella sfera del “possibile” attraverso il quale il progetto esistenziale della persona rientra nella possibilità di una modificazione della realizzazione in vista delle possibilità concrete di ciascuna persona. In tal caso il progetto di un ideale diventa possibile solo se vi sono delle condizioni affettive di realizzazione, per cui tale possibilità è legata all’intenzionalità nella misura in cui la scelta si configura come atto e soprattutto perché siamo nel campo educativo nel quale l’effettivo compimento della scelta e della decisione, di fronte a varie possibilità di fini o mezzi, diventa sempre più difficile e richiede impegno e responsabilità.

Da questa realtà concreta è necessario partire come raccolta dei dati secondo modalità di iscrizione della persona nella struttura esperienziale stessa. Attraverso la descrizione dell’atto concreto della decisione possiamo pervenire alla comprensione delle idee, come principi di valore, insiti in ogni scelta decisiva poiché provengono proprio nella scelta decisiva tra le “direzioni concrete della vita” ed i valori intimamente contenuti in queste direzioni. Le definizioni astratte dei valori non sono che simboli di ciò che gli uomini hanno concepito in tali atti” (Flores d’Arcais, 1987, p. 40). La scelta, la decisione, l’impegno e la responsabilità sono qualificazioni di atti esistenziali della persona. Il progetto della persona è tale nella misura in cui si ancora al valore stesso della persona. La presenza nell’esistenza dell’uomo di tale orizzonte valoriale, fa sì che orienti continuamente la nostra condotta, segnando l’ingresso nel mondo morale e inducendo tutte le nostre attività in prospettiva etica (Santomauro, 1974, p. 31).

I valori sono ciò che dà contenuto e significato al rapporto educativo. Non c’è, infatti, educazione senza il riferimento ad un orizzonte assiologico verso cui tendere e d’altra parte si educa per “promuovere nello scolaro il senso dei valori e l’intenzione di realizzarli e di realizzarsi alla luce di essi “ (Santomauro, 1974, p. 16). Santomauro fa riferimento a Scheler e Rosmini quando considera i valori come supremi criteri della vita, come ideali verso cui tendere: Scheler sostiene primariamente l’oggettività e l’apriorità dei valori piuttosto che la relazione tra i valori, la razionalità e la libertà della persona e Rosmini al contrario fonda un vincolo tra la coscienza e la verità, tra la spiritualità ed i valori per aderire alla tesi secondo cui la persona è razionalità e libertà, quindi ne deriva che i valori

sono dati alla coscienza e si rivelano nell'attività stessa degli individui, risultando così oggettivi, apriori e perenni. Oggettivi poiché non nascono dall'esperienza ma si esprimono nel carattere di absolutezza tali da renderli perenni e nello stesso tempo calati nell'esperienza, finita, problematica ed insufficiente.

Nessuna esperienza ha in sé "le condizioni per esaurire il contenuto del valore". Ciò vuol dire che i valori muovono l'esperienza e la storia, in quanto la persona disponendosi verso l'essere, si dispone per essi, dato che la persona è per sua natura "orientata in direzioni di essi, aperta alla loro possibilità, chiamata e destinata a realizzarli, realizzandosi appunto, nella loro luce. Tutto ciò definisce l'intenzionalità assiologica della coscienza. In tale contesto, è significativa la posizione di Dewey (1916) che ha sostenuto invece la "relatività dei valori all'esperienza". Negando la circoscrizione dell'educazione verso scopi finali e valori assoluti, poiché arresterebbe il movimento dell'esperienza e della storia, gli scopi sono generati dalla stessa esperienza, ed i valori non sono altro che progetti che vengono modellati e rimodellati dall'esperienza "tutto è valore e niente ha valore". Se l'esperienza è tutto, il valore in Dewey perde la sua valenza assoluta per essere ridimensionato nel cambiamento e mutevolezza dell'esperienza stessa; per tale motivo "l'esperienza è fonte di educazione a patto che si manifesti nella luce dei valori" (Catalano, 1964, p. 110).

La fondazione dei valori nella persona in Paul Ricoeur

Secondo l'idea del filosofo il rapporto educativo è connotato e regolato dalla dimensione etica. La persona è considerata come supporto verso un'attitudine, una prospettiva un'aspirazione tanto nell'*ipse* che rappresenta il suo divenire quanto nell'*idem* (che rappresenta la continuità nell'identità). Il suo definirsi nel tempo dipende dal modo di scegliersi ed impegnarsi in vista dello sviluppo dell'uomo come "uomo parlante, uomo agente, uomo narratore e uomo responsabile". La dimensione della responsabilità si configura come "dimensione morale" della persona sia in senso pratico che in quello sociale.

La priorità etica è elemento strutturante del suo costituirsi stesso, per cui la sua identità è non solo accoglimento dell'alterità, nella possibilità di scoprire i veri aspetti del suo essere, ma anche fedeltà nel tempo o in una causa superiore attraverso l'impegno verso un autentico progetto di vita. Nella direzione dell'impegno ogni persona diviene ciò che può e ciò che vuole divenire e questo costituisce nella propria dimensione morale.

Gli stessi valori sono riconoscibili solo all'interno della decisione nella quale possa risultare inscindibile l'unità della persona e i propri valori. Ciò richiede non solo il riconoscimento della libertà personale, nella possibilità dell'azione, ma anche il riferimento a norme incarnate nelle istituzioni, espresse in regole universali, per allontanare l'interpretazione soggettiva dei valori e definire un comportamento etico.

Ricoeur (1990) a tal proposito prospetta un percorso etico che partendo dalle convinzioni e percezioni personali, attraverso auto – riflessione su prospettive di senso, si giunga alla costituzione di convinzioni di valore volti a suscitare attenzioni di responsabilità e impegni di vita. “Ogni valore, infatti, è un compromesso tra un’esigenza, un riconoscimento e una situazione”. Il riferimento alla situazione costituisce un passo fondamentale dell’azione della persona poiché ogni persona non solo è l’esito di inclinazioni o predisposizioni personali ma anche di circostanze ambientali, per cui il riferimento etico non può che risultare nell’atto concreto dell’immersione situazionale e relazionale. Ciò richiede il costituirsi di un “ordine di valori” che ponga al centro la relazione con l’Altro sia nella presa di posizione sia in una corresponsabilità sociale, per cui la costruzione del sé racchiude il “valore di tutto ciò che produce valore morale e significato etico – sociale” nel suo costituirsi attraverso la relazione col mondo.

In Ricoeur questa Persona è sintesi pratico – ermeneutica mai definitivamente compiuta ma sempre in divenire tra il momento della riflessione ed il momento caratterizzato dal radicamento nella natura e nella cultura. Per questo essa è caratterizzata dalla nozione di “crisi” come smarrimento di sé nell’universo, perdita di una gerarchia stabile di valori che guidano le nostre preferenze. È caratterizzata, inoltre, dalla nozione di “impegno” come impegno verso o contro quei valori riconoscibili solo all’interno di una decisione, di cui costituiscono i motivi, per cui non c’è un ordine di valori intesi come “gerarchia del preferibile”, ma, riconoscibili solo entro una decisione. Questo concetto è attinto da P. L. Landsberg (Ricoeur, 1975), infatti, la persona si costituisce nella fedeltà a valori transoggettivi che la oltrepassano, ciò non significa, d'altronde, che essi esistano in un “regno dei valori puri”.

I valori non sono concepibili senza l’esistenza personale che è in rapporto con essi, infatti la persona ed i valori, non sono separabili se non per astrazione, infatti, in un mondo in cui non ci fossero delle persone, non vi sarebbero dei valori e viceversa. In Landsberg si conserva un nesso ontologico fra persone e valori infatti “fra le persone e i valori v’è una relazione ontologica tale che l’esistenza dell’una presuppone necessariamente l’esistenza degli altri e viceversa” (Ricoeur, 1990, p. 42). Il carattere di una persona diventa una peculiarità di accesso al mondo dei valori per questo è appropriazione di valori. La persona infatti è sintesi di carattere e felicità, fra ragione ed esistenza poiché la persona è realtà intenzionale, intesa come qualcosa che deve essere. E ciò caratterizza la persona come categoria etica. Questa categoria etica viene posta in rilievo nel momento in cui Ricoeur pone il problema della conoscenza dell’altro, infatti, riprende la tesi Kantiana che pone il sentimento etico del rispetto come momento che precede logicamente il riconoscimento dell’altro. Scrive Ricoeur (1997) “la persona si trova subito situata in un campo di persone la cui alterità reciproca è strettamente fondata sulla loro irriducibilità a mezzi”.

L'essere dei valori verrebbe deformato da una prospettiva che non potendo essere né scelta né rivedibile e modificabile costringerebbe ciascun individuo ad una visione parziale poiché non confrontabile con quella altrui. L'essere dei valori è colta obiettivamente solo se ciascuno può assumere il punto di vista da cui altre persone si pongono nel loro agire responsabile.

È necessario condurre un dialogo che riesca a stabilire quale sia, in una situazione particolare, il valore per il quale ci si deve decidere o impegnare (Ricoeur, 1990, p. 95).

Per spiegare meglio l'idea di persona, è importante la definizione che Mounier (1964) ci offre, quando sostiene che la persona affonda le sue radici nella concretezza ma nello stesso tempo si apre verso un'esperienza che la trascende (Mounier, 1964, p. 11).

Se la persona è sempre protesa verso il trascendente, è vero che è anche un'affermarsi, "il dato elementare dell'esperienza è l'atto per cui io mi affermo esprimendomi" (Mounier, 1964, p. 90).

L'azione, quindi, significa scegliere e decidere, all'interno della concezione personale per cui essa è tesa in toto al suo avvenire quindi ogni atto risulta faticoso e ricco.

Non è però semplice ma si incarna all'interno della mia persona, per cui scegliendo io scelgo indirettamente me stesso. Affermando se stessi vuol dire che anche gli atti più intimi, sorgono inconsapevolmente, "Sono come ispirato verso l'altro da me" (Mounier, 1964, p. 104).

Questo movimento di trascendenza è quello per cui l'uomo tende ai valori, non valori assoluti e a priori (Scheler e Hartmann) che rimangono impersonali, ma valori che si esprimono nella pienezza della vita personale (Mounier, 1964, p. 106) poiché essi tendono ad incorporarsi in un soggetto concreto così come le persone non esisterebbero senza valori. Essi non si rivelano come " principi già costituiti " ma nell'atto di colui che li sceglie (Mounier, 1964, p. 107).

I valori sono soggettivi in quanto esistono in relazione a dei soggetti, ovvero esistono poiché la persona è " movimento verso un transpersonale "caratterizzato dalle continue lotte" (Mounier, 1964, p. 108) tra "l'insoddisfazione ed il dramma della libertà" (Mounier, 1964, p.114) in quanto "la persona é costituita da un quadro interiore di valori o di ideali" (Mounier, 1964, p. 109). Mounier (1948/2004) esplicita le vie attraverso il quale è possibile sviluppare i valori che riguardano: la felicità, le scienze, la verità, i valori morali, l'arte.

L'insegnamento come azione morale

Elio Damiano (2007) espone il suo pensiero sull'insegnamento come azione morale secondo tre direzioni. La prima riguarda le proprietà morali del sapere, la seconda direzione riguarda la relazione con l'alunno e la terza riguarda l'insegnante come agente morale.

Egli però sostiene la tesi secondo cui il punto di vista morale è quello più comprensivo ovvero quello in cui confluiscono diversi aspetti dell'insegnamento a partire dal senso stesso dell'insegnamento, ovvero dal perché si insegna dunque dalle finalità e dalla dimensione etica che si solleva tutte le volte che un essere umano si trova di fronte ad un altro essere umano (Ricoeur, 1990). L'autore indaga questi aspetti tramite ciò che lui definisce "il triangolo pedagogico, formato dall'insegnante, dall'alunno e dai saperi". I saperi sono "l'oggetto etico-focale" poiché rappresentano il senso del rapporto educativo. L'altra direzione è focalizzata sull'alunno ed in particolare sulla relazione di seduzione e punizione come espressione del potere. Infine egli si concentra sulla questione della figura dell'insegnante come agente morale, ma prima ancora come soggetto. Per quanto riguarda il sapere egli discute del rapporto tra sapere scientifico e sapere scolastico in ordine alla questione tra "verità" e "credenza". Il sapere scolastico asseconda il gioco linguistico "deontico" (Ricoeur, 1990, p. 160) che formula obblighi e divieti in quanto si impone attraverso la conferma ed il convincimento. Un "sapere da incarnare" nei soggetti, tali da renderli competenti poiché il suo valore di riferimento è la verità consolidata, come sono le credenze, e strettamente correlata alla democrazia. Da ciò deriva la dimensione morale del sapere, inteso come mediazione morale, nell'atto stesso della trasformazione del sapere stesso che egli ha appreso, in un sapere insegnabile e quindi apprendibile da parte di altri (Develay, 1995, p. 165). D'altra parte in tale azione, l'insegnante esprime il proprio bagaglio valoriale e le credenze relative a ciascuna disciplina e al sapere acquisito e maturato per tutto il corso della propria formazione, quando afferma "la matematica non è un'opinione". Ci troviamo di fronte ad un sapere esistenziale, sociale e pragmatico di cui riprende la tesi di Tardif, Raymond e Mukamurera, Lessard (2001, p. 168) per il quale risulta che il pragmatico è caratterizzato da strategie che si sviluppano nelle situazioni lavorative in linea con le finalità educative, i bisogni sociali ed i valori di riferimento; il sapere sociale tiene conto del contributo di tutti gli attori che partecipano, e del riferimento a persone che hanno inciso nel corso della vita, ed il sapere esistenziale poiché l'insegnante agisce in aula con tutto se stesso fino alla "incorporazione del sapere" così definita dalla Pujade-Renand, un sapere che è anche intriso di valori prima di tutto, attraverso i Programmi d'insegnamento, nel quale si evidenzia esplicitamente un contratto tra scuola e società, e per questo composto secondo le attese della comunità nazionale. I valori si incorporano alla organizzazione e alla gestione del sapere stesso che subisce una trasformazione che va dal sapere scientifico al sapere scolastico. I valori

subiscono la stessa trasformazione nel momento in cui diventano valori procedurali basati sul dialogo come costruzione di verità (p. 184-185). Il paradosso compare nel momento in cui negli altri livelli, i valori fungono da raccordo tra scuola e società. A tal proposito ci si chiede se sia “possibile un’educazione che non si pronunci sui contenuti, ma sia soltanto procedurale” (p. 167). La risposta a questa domanda rientra nell’azione morale dell’insegnamento inteso come “intervento diretto e/o indiretto, su persone”, costituito da un bagaglio valoriale e morale che inconsapevolmente l’insegnante trasferisce ai bambini attraverso il proprio comportamento e la propria condotta (Fenstermacher, 1986; Fenstermacher & Richardson, 1994). La condotta rappresenta una delle principali strategie indirette dell’azione morale, che si intreccia alle parole, al contegno, allo stile di insegnamento e nello stesso tempo, combina le virtù aristoteliche della lealtà, del coraggio, della sincerità, della giustizia, della moderazione, della generosità e della simpatia, all’osservazione di come l’insegnante cerca di condividerle (Fenstermacher, 1986, p. 235). Altre ricerche mostrano quanto l’azione dell’insegnante sia un’azione morale latente in cui le virtù si presentano piuttosto come scelte personali che come ponderate disposizioni professionali (p. 254). Damiano (2007) scrive che “ebbene, i vari elementi che abbiamo ricomposto sinteticamente – le credenze che mira ad incarnare attraverso la cooperazione ed il negoziato – sono le componenti costitutive di un’impresa a carattere morale” (p. 254).

Gli insegnanti inoltre sono promotori intenzionali di virtù etiche come “l’onestà, il rispetto, coraggio, lealtà” (Campbell, 2003, p. 47) e lo dimostrano nel momento in cui conducono la classe, nella gestione della disciplina, nella valutazione e nelle relazioni fra gli alunni. La stessa lezione viene vista come metodo per promuovere determinate virtù, ad esempio quando gli insegnanti coinvolgono gli alunni in lezioni morali sul tipo di comportamenti e atteggiamenti da assumere in modo appropriato nelle interazioni formali che informali (p. 49). Infatti per gli studenti la vita di classe è la loro prima esperienza in un “contesto sociale strutturato” fuori dalla famiglia. Per molti insegnanti, infatti, la priorità non è stabilire ordine nella classe, quanto sviluppare negli studenti “l’empatia verso l’altro, l’auto-disciplina, la responsabilità personale, la pazienza, la tolleranza” (p. 49).

Diverse ricerche si sono focalizzate su questo argomento e hanno evidenziato il carattere di agentività morale dell’insegnante. Tra queste, ci sono le ricerche di Colnerud (1997, 2006), Jutras e Boudreau (1997), Lagarrigue (2001), lo studio prettamente teorico di Carr (1993, 2004, 2010, 2011), Brezinka (1994, 2011).

David Carr e John Landon (1998) hanno condotto un’inchiesta durata due anni dove si mette in evidenza l’inadeguatezza di due modelli estremi del ruolo morale dell’insegnante: il paternalismo e il liberalismo. I valori che il paternalismo sviluppa sono relativi alla trasmissione dei valori educativi, di conseguenza i docenti non potrebbero essere esempi di valori morali; il liberalismo invece basa l’educazione sulle qualità della

ragione autonoma ed implica una libertà di scelta in nome dei propri valori personali e la loro moralità si basa essenzialmente sui propri interessi. I risultati della loro indagine mostra come solo alcuni aspetti delle due prospettive vengono presi in considerazione e agiscono nella pratica quotidiana.

Colnerud (1997) in Svezia, a proposito dei conflitti fra colleghi, parla di “paradosso collegiale”, avendo mostrato nella sua ricerca che in molti casi gli insegnanti preferivano non intervenire in situazioni dilemmatiche seppur informati, nel caso in cui un collega trattava offensivamente gli alunni oppure in casi nei quali alcuni insegnanti venivano offesi pubblicamente (Tirri, Husu, 2002). La Campbell chiama questo fenomeno “tirannia collegiale” (1996) e Colnerud (1997) conclude che il rispetto degli insegnanti per i colleghi spesso mette in ombra il senso di obbligo morale verso gli studenti poiché il benessere degli alunni verrebbe subordinato rispetto al proprio tornaconto e nel confronto con i propri colleghi.

In questo lavoro Colnerud (1997) conclude sostenendo che per gli insegnanti è molto difficile essere un “buon insegnante” poiché è risucchiato dal congegno dell’istituzione scolastica (Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993) che genera conflitto. Il conflitto, infatti, si verifica all'interno di differenti considerazioni etiche come ad esempio tra la protezione degli allievi e il mostrare, nello stesso tempo, il rispetto per la propria integrità. In un successivo lavoro Colnerud (2001, 2006) esplora la complessità etica della scuola, mentre rilancia la questione significativa delle professionalità dell’insegnante e dell’etica dell’insegnante come un problema di ricerca. Colnerud, infatti, pensa che i problemi riguardanti l’ambito di ricerca siano da rintracciare “nella relazione tra cura e giustizia”, nel conflitto tra “etica delle virtù ed etica delle regole”, nella “relazione tra l’educazione morale e l’etica professionale”, cosa è significativo nella professione dell’insegnamento e cosa “praticamente è rilevante” (Colnerud, 2006, p. 366). È possibile che non vi sia coerenza tra le proprie considerazioni etiche e i propri comportamenti. In questo caso le azioni degli insegnanti entrano in conflitto con la propria coscienza, che si traduce sia come violazione di lealtà, sia come manifestazione di coesione al gruppo. È possibile concludere che gli insegnanti, come altri gruppi sociali, creano taboo e fedeltà per mantenere coesione di gruppo. I risultati della sua indagine mostrano quanto non sia permesso criticare un collega che offende gli allievi ma è permesso criticare un collega che risulta essere simpatico agli alunni, e lo definisce “paradosso collegiale” (Colnerud, 2006).

La strada opportuna da percorrere sembra essere quella relativa alla discussione sulle dimensioni morali dell’insegnamento come l’incapacità di dialogare su aspetti che mettono in luce differenti moralità giustificanti azioni alternative (Colnerud, 2006, p. 379) e la difficoltà dell’insegnante di essere moralmente un “buon insegnante” poiché incredibilmente risulta essere più difficile un buon insegnante che una buona persona. Clark (1995) suggerisce di dare l’opportunità ai docenti di riflettere su questioni morali che

riguardano i bisogni reali degli allievi, e nei loro diversi aspetti, i dilemmi e i paradossi delle pratiche morali di aula e dell'intera organizzazione scolastica. Altro aspetto da approfondire è la responsabilità morale del contenuto del lavoro nella scuola. Tom (1984) suggerisce che la responsabilità morale dei docenti influisce su due fronti: il primo aspetto riguarda le relazioni ineguali, il secondo aspetto riguarda il contenuto del lavoro degli allievi. L'insegnante è responsabile di ciò che l'allievo apprende, per quello che fanno i ragazzi, ma anche di ciò che essi fanno per se stessi, infatti, quando gli si chiede di riflettere sulla propria responsabilità in termini di etica professionale, pochi insegnanti lo fanno pensando alle implicazioni etiche del contenuto del loro insegnamento (p. 381).

La metodologia della ricerca

Sulla base della letteratura, l'approccio più innovativo allo studio dei valori, non poteva che essere quello fenomenologico. Sebbene diverse ricerche internazionali sui valori, hanno mostrato la validità di un approccio quantitativo, esse sono carenti dal punto di vista della predizione comportamentale (Shwartz, 2006a; Caprara & Cervone, 2003; Vecchione & Caprara, 2009). Alla base c'è il presupposto di una politica della formazione, in quanto si presuppone che ci siano scelte di fondo. Lo sguardo, quindi, è rivolto alla riflessione sul pensiero durante l'azione, che Husserl paragona ad una universale funzione metodologica (Husserl, 1965). In fenomenologia, "gettare lo sguardo" sui propri vissuti è "pensiero piegato nell'irriflesso", ovvero i vissuti cognitivi non consapevoli vengono piano piano messi in luce come oggetti del pensare. Gli stessi atti riflessivi possono diventare "substrati di nuove riflessioni" (Husserl li definisce riflessioni di "grado superiore"). Dal punto di vista fenomenologico, riflettere significa gettare lo sguardo sul luogo dove si è mentre si pensa. Ed è proprio della fenomenologia l'aver impedito di esser dentro "mondi anticipati" ossia dentro costruzioni di realtà già date. Ciò è particolarmente indicato in ambito educativo, in quanto cadere in categorie già predeterminate impoverisce la ricerca del significato del lavoro pratico e quindi il guadagnare una conoscenza originale. Il senso ed il valore dell'esperienza, acquista una misura di verità quando lo si costruisce a partire da sé in relazione alla situazione contingente che sta vivendo. Quando si pensa utilizzando categorie già date, vengono alla luce solo interpretazioni risultanti dal sistema simbolico consentito dagli strumenti cognitivi adottati. Ciò è funzionale a ridurre la ricchezza degli eventi formativi che illudono la conoscenza reale della realtà. Da qui la conseguenza di perdere l'originale caratteristica della realtà con l'impossibilità di esprimere il significato più autentico dell'esperienza. L'esempio a noi più vicino è proprio quello della verità scientifica che pretende di avere valore universale, che abbaglia il pensiero, ma non ricerca l'essenza.

Il bisogno di cercare la verità, entro un logos di contingenza, che getta lo sguardo nel mondo dell'educazione, caratterizza il pensare fenomenologicamente orientato. Il

contestualizzare la pratica riflessiva entro l'esperienza vissuta significa indagare i mondi di significato entro i quali l'esperienza prende senso. Adottare un approccio fenomenologico significa riconoscere e valorizzare i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e fare di questi significati il materiale per costruire il sapere (Taylor, p.140). Attribuire senso e significato all'esperienza significa assumere il punto di vista soggettivo di costruzione della realtà. Da qui la necessità della fenomenologia come chiarificazione dei "vissuti intenzionali" ed i loro contenuti. Nelle Meditazioni di Husserl, l'intenzionalità ha i caratteri della molteplicità, della potenzialità, della protenzione; così "vissuti" attuali e "vissuti potenziali" si adattano e si saldano vicendevolmente agendo così come guide nell'esperienza, così l'oggetto intenzionale viene visto come "guida trascendentale" e fattore di sviluppo dell'esperienza stessa. È qui che viene messo in luce tutto l'impianto intenzionale dell'essere persona, come sentire, agire, pensare e produrre. Questo perché l'educazione vissuta, l'esistere formativo dei soggetti, i saperi, sono caratterizzati prima di tutto nel progettare, nell'agire per, sono quindi intenzionati a livello operativo, formativo ed epistemico. Il carattere dell'intenzionalità husserliana, che non si fissa come fattore demarcante la mente (rispetto al corpo come accade nell'intenzionalità di Brentano), studia invece il suo meccanismo interno, gioca sul riconoscimento dello statuto dell'oggetto che intenziona, e sul metodo per leggerlo. I suoi oggetti sono reali o irreali, astratti o concreti; "un oggetto concreto, un evento, uno stato di cose, un'entità ideale come quelle matematiche" come direbbe Lanfredini (1997, p. 14) un oggetto intenzionale che è caratterizzato da direzionalità e relazionalità, ed è un modello che regola, organizza e struttura l'esperienza o un evento specifico dell'esperienza. In tal modo l'intenzionalità è al centro del motore conoscitivo poiché fissa le strutture della conoscenza tra coscienza/ conoscenza e oggetti ideali che la guidano, elabora con le essenze la trama del nostro comportamento e organizza i saperi in aree di esperienza degli oggetti specifici, il senso e la direzione che orienta l'esperienza stessa. L'intenzionalità allora è intesa sia come riflessione teorica che come organizzazione strategica del processo. In ordine alla organizzazione strategica del processo che guarda a scopi, fini da raggiungere ed implica un pensare quel processo ed un viverlo per comprenderlo ed essere consapevoli. Da qui ne deriva che l'atto intenzionale è un atto di cura, di guida, di formazione, poiché il "processo educativo-formativo è sempre intenzionato, regolato secondo l'intenzione, a sua volta regolata dall'intenzionalità" (Lanfredini, 1997, p. 25).

Diversi scrittori internazionali (Rokeach, 1979; Schwartz, 2006a) attestano la natura personale dei valori, ovvero l'espressione individuale dei loro valori nel modo in cui essi pensano e agiscono in tutti i contesti nel quale si trovano (Aspin, 1996; Senge et al. 2005). Con questo si intende tutto ciò che è parte integrante della personalità del docente includendo soprattutto le sue convinzioni e i suoi valori. I valori sul quale mi focalizzo sono caratterizzati da aspetti cognitivi, affettivi e direzionali che servono come criteri per selezionare le scelte alla base delle azioni (Rokeach, 1979), e vengono espressi dal nostro

modo di pensare ed agire (Caple, 2000). La scelta metodologica di indagine non poteva che essere disegnata sulla fenomenologia poiché permette di rintracciare le essenze, i significati reconditi in ogni azione umana. Per la proposta di questa ricerca, i valori personali sono ciò che Dewey ha definito valori intrinseci ovvero valutare una cosa fine a se stessa (Dewey, 2008), mentre i valori professionali si riferiscono a valori più strumentali, intesi come mezzi per raggiungere il fine in sé ed includono anche le aspettative educative e sociali.

Gli obiettivi e il campionamento della ricerca.

Il quadro metodologico e lo studio sulla letteratura mi hanno così indotto a formulare le mie domande della ricerca:

1. Quali valori gli insegnanti considerano essere più importante.
2. Quali valori vengono espressi attraverso la loro pratica quotidiana?
3. Quali valori vengono effettivamente espressi nel contesto d'aula?
4. I valori degli insegnanti sono caratterizzati da contraddizioni?

Gli obiettivi riguardano, quindi, l'individuazione dei valori degli insegnanti, sia attraverso l'esplicitazione della loro esperienza, sia attraverso la loro pratica d'aula e l'individuazione dei conflitti di valore che inficiano la loro vita professionale.

Il campionamento della ricerca è stato scelto sulla base del campionamento ragionato che è in linea con il disegno della ricerca fenomenologica (Creswell, 2006; Mortari, 2012; Moustakas, 1994). I soggetti coinvolti sono stati i seguenti (Creswell, 2006):

- n. 2 docenti collaboratrici del dirigente (B01; C02);
- n.2 vicario (A; D02);
- n. 2 docenti con funzione di interclasse (C01; D01)
- n. 4 docenti con funzione strumentale (B02; C03; C04; D03).

Le lettere corrispondono alle insegnanti della stessa scuola quindi le docenti con il codice preceduto dalla stessa lettera appartengono alla stessa scuola.

Il processo di raccolta dei dati

Ho somministrato delle interviste semistrutturate ai docenti nel loro contesto lavorativo, nel quale ho incoraggiato un “pensiero riflessivo ad alta voce” quasi un “pensiero consentito” (Sunley, 1999), di esplorazione delle proprie motivazioni all’insegnamento, aspettative e risentimenti verso ciò che potrebbe inficiare la loro serenità e felicità nel loro lavoro. Infine in coda alle domande ci sono state delle riflessioni prettamente sui valori e

sui conflitti di valore. In totale le domande variavano da 35 a 37. Il tempo della somministrazione variava tra i venti minuti ed i quaranta minuti per ciascuno. In questa fase ho dedicato cura ai soggetti coinvolti, nel senso di creare una buona situazione ambientale e relazionale che ha portato prima ad un lavoro su me stessa, nel creare le condizioni per non essere giudicante ma accogliente. Un lavoro però che non è stato faticoso, anzi è stato un pormi nei confronti dell'altro.

La seconda fase della ricerca ha riguardato le interviste pre-osservazioni. Queste sono state poste pochi minuti prima di effettuare le osservazioni, poiché il mio intento era di rilevare i valori della materia e della lezione e come le docenti intendevano realizzare. Per alcuni docenti queste interviste sono state poste in classe mentre altre docenti hanno scelto di uscire dall'aula perché erano in compresenza

La terza fase della ricerca ha riguardato le osservazioni condotte sempre durante la mattinata nelle ore di presenza delle docenti. Tutte le osservazioni effettuate sono state registrate e trascritte successivamente. Sulla base della griglia di osservazione di Fenstermaker, ho cercato di rilevare gli aspetti che potessero mostrare la condotta virtuosa dei docenti.

Infine le interviste post-osservazione hanno avuto la funzione di rilevare l'influenza del contesto sui valori dei docenti e per questo dovevano essere somministrate alla fine della lezione.

Analisi e presentazione dei dati

Nella pratica i testi delle interviste sono stati analizzati nel seguente modo:

- A. individuazione delle unità di testo significative;
- B. attribuzione di una descrizione su ciascuna unità;
- C. attribuzione di un'etichetta o nodo a ciascuna unità;
- D. analisi delle etichette e categorie emergenti;
- E. suddivisione delle categorie o nodi in macrocategorie;
- F. scrittura.

Analisi delle osservazioni

L'analisi delle osservazioni avevano l'obiettivo di rilevare le logiche valoriali che soggiacciono al sapere da insegnare (Chevallard, 1991, 1992; Davalay, 1995) e al modo di insegnare secondo gli autori della trasposizione didattica soggettiva (Shulman, 1986, 1987; Fenstermacher, 1990, 1992, 1996). Per fare questo, dovevo necessariamente decodificare e interconnettere le logiche, epistemologica, didattica, dell'apprendimento e

valoriale (Altet, 2003) per svolgere un'analisi più approfondita e per attribuire il senso dei valori alla situazione nel quale venivano realizzati.

Presentazione dei risultati

La lista dei valori codificati sono stati i seguenti:

- Conflitti di valore
 - disvalore
- Modelli valoriali:
 - punti di riferimento
 - figura dell'insegnante
- Sé
 - vocazione
 - consapevolezza dell'implicito educativo
 - distanza da sé
 - entusiasmo
 - sé pubblico
- Valori intrinseci
 - amicizia
 - accoglienza
 - autocoscienza
 - autonomia
 - conoscenza
 - conquista
 - cooperazione
 - crescita della persona
 - valore del rispetto
 - fiducia
 - responsabilità
 - star bene insieme
 - uguaglianza
 - valori della materia
- Valori strumentali
 - concretezza
 - dialogo e riflessione
 - confronto
 - entusiasmo
 - esperienza basata sul vissuto

- gradualità e razionalità
- partecipazione attiva
- realizzazione dei valori della lezione
- realizzazione dei valori della materia
- relazione tra pari
- rispetto delle regole
- trasmissione dei valori in classe
- valori della lezione

Ho identificato e differenziato i valori intrinseci che riguardano il sé, dai valori intrinseci morali. I docenti esprimono i propri valori rapportandosi agli altri, sia con i bambini, sia con i colleghi, sia con i genitori. Con i bambini si sentono realizzate perché sono il fulcro del loro lavoro, perché il rapporto non si risolve nella mera trasmissione del sapere ma gioca anche nel rapporto umano che è alla base della stessa educazione, anche se denunciano una mancanza di tempo dovuto alla riduzione oraria. Con i bambini cercano di esprimere se stesse, e si definiscono persone solari per creare un clima sereno, tranquillo, leale perché credono nel rispetto dell'altro e perché lo mettono in atto cercando appunto di rispettare le idee altrui, le opinioni altrui; persone solidali, che amano la vita, che amano il proprio lavoro, tolleranti perché accettano il diverso. Questi valori sono: la convivenza civile, il rispetto di sé e degli altri, l'uguaglianza, l'approfondimento culturale, l'autostima, l'autonomia, la riflessione, la crescita della persona, le esperienze vissute, l'inclusione, il saper vivere ed il saper essere, la consapevolezza che ognuno ha in sé un progetto esistenziale che si esprime attraverso l'apprendimento, la motivazione allo studio, le emozioni, l'amicizia, la libertà di espressione, la solidarietà, la cooperazione, la fiducia, la responsabilità, lo star bene insieme, lo stare al mondo, la realizzazione personale mediante la realizzazione dei bambini e sono i valori che i docenti cercano di esprimere attraverso le materie di insegnamento. Sono valori che provengono dal docente e che poi vengono condivisi all'interno dell'organizzazione scolastica a partire dall'accettazione del dirigente. È lui la figura di raccordo tra i sistemi di credenze che convergono nella scuola adottando specifici provvedimenti (Sunley, & Locke, 2009, 2011).

Quanto ai valori strumentali essi sono visibili attraverso il modo di fare lezione perché sono il mezzo o lo strumento per sviluppare quelli intrinseci (Fenstermacher, 1999; Shulman, 1986, 1987) Questi possono essere la curiosità, lo stimolo, la scoperta, l'esplorazione, il vissuto esperienziale, le lezioni efficaci ed è possibile vederli anche nel successo di un insegnante, come il confronto, la cooperazione, il rispetto delle regole, l'esplorazione. I bambini, insomma, sono lo stimolo per lo sviluppo della curiosità e della scoperta. Tutto infatti parte dai bambini, perché i docenti modulano la lezione sulla base di ciò che richiederanno i bambini, infatti, essi sono capaci di dare tanto se provocati dalla curiosità. Quindi lo stimolo procura la curiosità e l'esplorazione, proponendo attività

sempre nuove, diverse e motivanti. Ponendosi come mediazione tra il bambino e la realtà, il docente cerca di consapevolizzare il bambino all'atteggiamento scorretto facendo riflettere sul non seguire le regole e rendendo partecipe la classe, perché fin da piccoli devono abituarsi ad accettare l'altro a dialogare e trovare qualcosa in comune. Se da una parte è possibile giocare sull'importanza del dialogo e della riflessione come strumenti per consapevolizzare i bambini al vivere insieme, dall'altra la curiosità, l'esplorazione, lo stimolo, le lezioni basate sull'esperienza vissuta ed i laboratori per motivare i bambini all'apprendimento. Al di là della pratica d'aula, un valore strumentale che riguarda la relazione professionale con i colleghi è proprio il confronto. Tramite questo valore i docenti confrontano le loro idee e le loro opinioni nell'ora di programmazione nel quale non solo si condividono altri metodi di insegnamento ma l'organizzazione scolastica e orario di servizio. In questo caso nascono i conflitti di valore tra le proprie aspettative e le situazioni date. Le docenti hanno delle riserve su questo punto, molte, infatti, hanno espresso il loro dispiacere sul fatto che spesso non ci siano punti in comune e si crea un clima poco sereno che inficia anche il lavoro dei bambini (Buttroyd, 1999); mentre alcune sostengono che le regole vanno rispettate, altre che ci deve essere più flessibilità oppure altre che sostengono che ci si accorda per trovare il giusto mezzo. Come si risolvono questi conflitti? Vengono risolti attraverso il dialogo, esprimendosi ma conoscendo e rispettando il pensiero altrui, pur sempre rimanendo sempre se stesse, non cambiare perché le altre non condividono; essere fedeli ai propri valori. L'esperienza però insegna molto nella risoluzione e gestione dei conflitti. C'è da parte loro, la consapevolezza dei disvalori che provengono dalla società (Huberman, 1989), come ad esempio i continui cambiamenti troppo repentini che investono la scuola come l'organizzazione l'autonomia che impediscono un vivere sereno all'interno della loro vita quotidiana; tutto ciò si riversa sul loro senso dell'insegnamento, ritrovandosi a dover bilanciare il loro senso di appagamento nella relazione con i bambini ed i loro compiti di gestione professionale che incide su senso della propria identità professionale (Flores, Day, 2006).

Conclusioni

I valori dei docenti individuati si dividono in due grandi categorie: intrinseci e strumentali.

I valori intrinseci sono quelli che vengono valutati come qualcosa che noi stimiamo a cui attribuiamo valore e che per questo sono fine a se stessi. I valori strumentali sono anch'essi ciò che noi attribuiamo valore ma sono mezzi per raggiungere il fine che vogliamo raggiungere (Dewey, 1968). Gli insegnanti vivono il lavoro con integrità, nel senso che trasferiscono la loro personalità, i loro valori, nel contesto lavorativo (Santelli, 2004); Il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1968) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori.

In conclusione gli aspetti che emergono dalla ricerca riguardano prima di tutto il fatto che l'insegnante quando entra in classe lo fa con tutta la sua personalità, con i suoi valori, non abdica a credere ai suoi principi, ai suoi valori, a quello che la trascende, anzi porta con sé le sue direzioni di senso che gli indicano la strada da percorrere. Un'insegnante infatti, ha affermato *“ci devi credere per farlo!”*, questo vuol dire che ogni scelta è compiuta sulla base dei propri valori, ossia dei valori intrinseci perché sono quelli che guidano le nostre azioni, ogni scelta è finalizzata al perseguimento di ciò in cui crediamo, in secondo luogo entrano in gioco i valori professionali che sono quelli in base al quale utilizziamo, per raggiungere i nostri scopi o valori.

Altro elemento che scaturisce è che l'insegnamento è un'impresa a carattere morale poiché l'insegnamento si configura come azione morale latente che mira espressamente e implicitamente a promuovere virtù quali, il rispetto, la gentilezza, la sincerità, il coraggio, la fedeltà e che si presentano come scelte personali più che orientamenti professionali (Damiano, 2007).

Nel quadro che si delinea egli non è l'unico attore, è solo un elemento di un negoziato continuo e latente (Campbell, 2003) a cerchi concentrici, che investe prima di tutto il rapporto con gli alunni e poi gli altri attori partecipanti nel contesto scolastico che non di rado generano conflitti che sfociano in tensioni e veri e propri paradossi.

Gli insegnanti sviluppano un approccio costruttivista all'insegnamento dei valori educativi (Thornberg, 2013) attraverso l'autonomia morale, il pensiero critico, la cooperazione e i valori democratici, mediante un approccio che enfatizza la partecipazione nel processo di decision-making (Dewey, 1916; Nucci, 2006; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Ogni docente agisce e procede attraverso un metodo che rispecchia una teoria di apprendimento specifica o filosofia educativa alla quale sviluppa e modella tutta una serie di strategie e metodi sulla base di valori strumentali ed intrinseci, che riguardano la lezione, e virtù morali ed intellettuali in vista degli obiettivi che si prefigge di raggiungere.

Un altro fattore molto importante su cui ruota la mia indagine è l'influenza personale nel processo di trasposizione didattica così come hanno teorizzato Lee Shulman e Gary Fenstermacher. La prima considerazione che mi sembra di percepire è la funzione del contenuto che l'insegnante vuole trasmettere, il quale veicola determinati valori che sono funzionali ai valori intrinseci della materia. I valori intrinseci della materia variano a seconda della personalità del docente. Questo vuol dire che i contenuti dei valori si modellano in base al docente.

La quarta considerazione riguarda l'insegnamento come azione morale (Damiano 2006 e 2007) poiché gli insegnanti hanno un'idea definita ed intenzionale di azione morale

benché il più delle volte inconsapevole. L'idea di azione infatti diventa una categoria interpretativa come la definisce Damiano (2007, p. 261) senza il quale il sapere diventerebbe *rudis idigestaque moles*.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Aspin, D.N. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In M. Leicester, C. Modgil, and S. Modgil (Eds.). *Education, culture and values. Volume IV – Moral education and pluralism*. London: Falmer Press.
- Bertolini, P. (2004). Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia. *Encyclopaideia*, n. 15.
- Bergson, H. (1959). Les deux sources de la morale et de la religion. In *Oeuvres*, Paris: Puf.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Butroyd, R. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review*, 49(3), 251-258.
- Butroyd, R., & Somekh, B. (1999). *Research into values in secondary education. Report to the Gordon Cook Foundation*. <http://www.becal.org.uk/library/fulltext/7613.pdf> , [25/03/2012].
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Caple, K. (2000). Explicit values in the classroom: Is it possible? In M. Leicester, C. Modgil, and S. Modgil (Eds.). *Education, culture and values, Volume III – Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum*. London: Falmer Press.
- Caprara, G.V. & Cervone D. (2003). *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Carr, D. (1993). Moral Values and teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207.
- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education. Towards an ethics of aesthetic appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 221–239.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage. (orig. 1985).
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflict in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 627-635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problems: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365–385.
- Creswell, J.W. (3rd ed)(2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: SAGE.

- D'Arcais, G.F. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- D'Arcais, G.F. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*. Brescia: Editrice La Scuola.
- D'Arcais, G.F. (2000). *Itinerario pedagogico*. Roma-Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Develay, M. (1995). *Savoirscolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Tree aspects. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Chaiers de la recherche en éducation*, 1, 157-182.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Huberman, M. (1989). The professional life Cycle of teachers. *Teacher College Record*, 1, 31-57.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Lagarrigue, J. (2001). *L'école. Le retour des valeurs? Des enseignants témoignent*. Bruxelles: De Boek & Belin.
- Lanfredini, R. (1997). *Intenzionalità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2011). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nèdoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris : Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi meme comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1997). *La Persona*. Brescia: Morcelliana.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: Collier MacMillan.
- Santelli Beccegato, L. (2004). Dal profilo professionale alla personalità professionale degli insegnanti: una ricerca in corso. *Pedagogia e Vita*, 4, 115-120.
- Santomauro, G. (1974). *Prospettive dell'educazione morale oggi*. Lecce: Edizioni Milella.

- Schwartz, S. H. (2006a). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications (Basic human values: Theory, measurement, and applications). *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. & Flowers, B.S. (2005). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey.
- Shulman, S.L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, S.L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Stefanini, L. (1962). *Personalismo filosofico*. Brescia: La Nuova Italia.
- Sunley, R., & R. Locke (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: An overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52(4), 409-25.
- Taylor, M. (2000). Values education: Issues and challenges in policy and school practice. In J. Cairns, D. Lawton, & R. Gardner (Eds.), *Values and the curriculum* (The Woburn Education Series). London: Woburn Press.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Tom, A.R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Vecchione M, Caprara G.V. (2009). Personality determinants of political participation: the contribution of trait and self efficacy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 46, 487-492.

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

Tiziana Morgandi

Università di Milano-Bicocca

Abstract

Sullo sfondo di uno studio sul campo in educazione, in questo contributo vengono evidenziate alcune questioni metodologiche, *enfaticamente* dall'impiego di metodologie visuali, che si prestano a essere indagate: il rapporto tra il livello emico e quello etico; la relazione tra ricerca e formazione e, parallelamente, tra ricercatore e formatore. Il lavoro ha combinato strumenti qualitativi propri della tradizione di ricerca sul campo in educazione, con indicazioni messe a punto dalla video-ricerca, riviste in prospettiva pedagogica nel modello teorico della ricerca-formazione. La ricerca è stata realizzata in contesti educativi peculiari, i Centri per Bambini e Famiglie (CBF), finalizzata ad ampliare ed approfondire la conoscenza sulla qualità delle esperienze dei bambini all'interno di *ecologie socio-culturali ed educative* ancora poco esplorate, e a mettere a punto un percorso pilota di *ricerca-formazione* mediato dal video, coinvolgendo alcune educatrici che operano in questi contesti.

Parole chiave: Centro per Bambini e Famiglie (CBF) – Video-ricerca – Ricerca-formazione

Within an educational field study, this paper highlights some methodological issues "emphasized" by the use of visual methodologies: the relationship between the emic and etic levels; between research and training and thus between the researcher and trainer. In methodological terms, we combined qualitative tools typical of educational research with others developed by video research and journals focused on the pedagogical perspective in the research-training theoretical model. The study was carried out in special educational settings, Centers for Children and Families, aimed at broadening and deepening knowledge regarding the quality of children's experiences within virtually unexplored "socio-cultural and educational ecologies", in order to develop a research-

training experience mediated by video, involving several teachers working in these contexts.

Keywords: Center for Children and Families (CBF) - Video-research – Action-research

Introduzione

Attraverso un percorso di indagine empirica, questa ricerca ha esplorato il ruolo delle educatrici e la qualità dell'esperienza educativa dei bambini in alcuni *Centri per Bambini e Famiglie* (CBF). Lo studio ha inteso essere un approfondimento originale sulla qualità dell'offerta pedagogica e socio-educativa proposta oggi in questi servizi e ha preso avvio dagli esiti della ricerca nazionale *Insieme*¹, che ha indagato la diffusione e la funzione sociale dei CBF in Italia e, nella sua estensione internazionale, in Belgio, Francia e Giappone (Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, Vandebroek, 2015). I risultati mettevano in luce, in particolare, possibili direzioni di approfondimento rispetto alle esperienze dei bambini.

L'urgenza di aggiornare il dibattito pedagogico è stata inoltre supportata dalla considerazione che la maggior parte degli studi sulla prima infanzia è stata condotta in ambiente domestico o nel nido, mentre pochi riguardano le esperienze educative dei bambini nei CBF, servizi tradizionalmente più orientati alla genitorialità.

Due sono le questioni che hanno caratterizzato il piano metodologico e che si vogliono porre in evidenza in questo contributo, come sinteticamente argomentato nella sezione *Limiti dello studio e riflessione critica*: il rapporto tra il livello *emico* e quello *etico* e la relazione tra ricerca e formazione e, parallelamente, tra ricercatore e formatore.

Quadri teorici di riferimento

Questo lavoro fa riferimento a studi di pedagogia dell'infanzia e della famiglia (Mantovani, 2003; Milani, 2012; Sità, 2005), in particolare alla letteratura sui servizi per la prima infanzia, con un *focus* specifico sui contributi nazionali e internazionali inerenti i *Centri per Bambini e Famiglie*. Afferiscono inoltre al quadro teorico alcuni studi psicopedagogici dei processi evolutivi (studi del CRESAS, Kagan, 2014; Macchi Cassia, Valenza, Simion, 2012; Nelson, 2007; Wallon, 1959/1975) e della prospettiva eco-sistemica dell'apprendimento nel contesto (Bronfenbrenner, 2005; Wozniak e Fischer, 1993).

¹ La ricerca è il risultato della collaborazione del Gruppo di ricerca "Sviluppo umano e società" dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR (responsabile scientifico: Tullia Musatti) e dal Centro Interdipartimentale QUA_SI/UNIVERSISCUOLA, Università di Milano-Bicocca (responsabile scientifico: Susanna Mantovani). Alcuni primi esiti sono rintracciabili nello *special issue* della *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2015 (2) e nel *Quaderno GIFT*, dicembre 2014 (20).

Obiettivi e finalità dello studio

Due gli obiettivi principali:

- ampliare e approfondire la conoscenza sulla qualità delle esperienze dei bambini all'interno di *ecologie socio-culturali ed educative* peculiari quali i CBF;
- mettere a punto un percorso pilota di *ricerca-formazione* coinvolgendo alcune educatrici che operano in questi contesti.

Ipotesi di ricerca

La ricerca si è basata sull'ipotesi che le esperienze dei bambini nei CBF, seppure non quotidiane, abbiano una valenza educativa saliente fondata sulle peculiarità sociali e pedagogiche di questi centri. Urge pertanto un ri-allineamento della formazione degli educatori alla complessità del ruolo, oggi un po' indebolita.

Due domande cruciali hanno guidato la ricerca:

- questi contesti sono tali da riconoscere e sostenere in pieno le potenzialità dei bambini in rapporto all'autonomia, alla capacità di processare conoscenze, alle competenze comunicative e sociali tra pari e con adulti?
- la formazione delle educatrici è adeguata a realizzare gli obiettivi posti? È andata allineandosi all'evoluzione dei servizi o, invece, andrebbe orientata verso un processo di innovazione nelle pratiche e nei modelli di formazione sostenibili e innovativi?

Metodologia di ricerca

Il lavoro ha combinato strumenti qualitativi propri della tradizione di ricerca sul campo in educazione (Baldacci & Frabboni, 2013; Bondioli, 2006; Caronia, 2011; Mantovani, 1998; Mortari, 2007), con indicazioni inerenti la video-ricerca (Bove, 2009; Goldman, Pea, Barron, & Derry, 2007; Harris, 2016; Knoblauch, Schnettler, Raab & Soeffner, 2012) rivisitate in prospettiva pedagogica nel modello teorico della ricerca-formazione (Braga e Mantovani, 2012; Vetter & Schieble, 2016).

La complessità ecologica di questi contesti ha portato a strutturare l'indagine secondo una logica evolutiva (Mortari, 2007), basandola in parte sui dati emersi dal campo. Il piano della ricerca poggia su due approcci intrecciati:

- *constatativo-ricognitivo*, volto a rilevare le esperienze in atto nei contesti esplorati, a comprendere come sono percepite dai protagonisti, a cogliere gli effetti della realizzazione di proposte, a constatare come si traducono nel ruolo educativo e in alcune intenzionalità pedagogiche;

- *esperienziale-trasformativo*, nel quale si colloca il modello di una ricerca sulla ricerca-formazione. L'intento è stato quello di predisporre un *format* nel quale l'esperienza potesse essere decostruita e ricostruita (Santoianni & Striano, 2003) e dar luogo a cambiamenti nelle proposte rivolte ai bambini, attraverso movimenti di riprogettazione inscrivibili retrospettivamente nella logica dell'indagine (Dewey, 1939/1949), derivati da movimenti formativi nelle cornici interpretative delle educatrici (Mezirow & Taylor, 2009).

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

A livello empirico, la ricerca si è articolata in due fasi:

- realizzazione di interviste, *focus group* con educatrici e genitori in 4 CBF e 12 videoregistrazioni di giornate-tipo (3 in ciascun servizio CBF) da cui sono stati tratti i videoclip discussi nei *focus group*;
- messa a punto di un percorso di *riflessione-formativa* mediato dal video in uno dei 4 servizi, individuato come *contesto pilota*, coinvolgendo l'équipe in un processo di osservazione, discussione e possibile riprogettazione di *alcune specifiche esperienze pedagogiche proposte in questi contesti* (in specifico: è stato chiesto alle educatrici di pensare ad un'attività, proporla, osservare i bambini in azione e, nel contempo, confrontarsi a partire da osservazioni video, per poi rilanciare la proposta rivisitata alla luce dei processi osservati nei bambini). L'analisi e la codifica dei dati sono state orientate dall'intento epistemologico di mantenere un rapporto dialettico tra un approccio induttivo, in cui le categorie sono originate dai dati, e un approccio deduttivo, in cui le categorie sono informate teoricamente.

I video sono stati selezionati mediante un'analisi "perseverante" (Goldman, 2007) basata su alcuni criteri: sequenze e situazioni *pregnanti* relativi alle competenze dei bambini (in termini di risultato o di processo); occasioni *mancate* (interrotte/frammentate) di esplorazione, conoscenza, condivisione; situazioni *positive* vs. *critiche* di *simmetria/discrepanza* tra le rappresentazioni di educatori e/o genitori (colte nelle interviste) e le capacità mostrate dai bambini; caratteristiche estetiche dei video (efficacia comunicativa).

I video completi sono stati messi a disposizione delle educatrici: l'ultimo *focus group* è stato basato su video-sequenze scelte dalle educatrici stesse, al fine di valorizzare il punto di vista *emico* (Anolli, 2006; Berry, 1999; Rogoff, 2006).

I dati testuali sono stati trattati seguendo indicazioni metodologiche dell'analisi tematica o qualitativa del contenuto (Della Ratta Rinaldi, 2005).

Strumentalmente, ci si è avvalsi del programma *NVivo* che si è rivelato un valido supporto nell'analisi dei dati, nella messa a punto di schemi concettuali e ipotesi interpretative (facilitazione nella selezione e raggruppamento sistematico di segmenti di testo e di video salienti e nella individuazione di ricorrenze mediante un processo *bottom up* all'interno dei materiali di ricerca).

Campionamento e processi di reclutamento dei partecipanti

La ricerca è stata condotta in 4 CBF a Milano, vista la significativa densità di questi servizi in rapporto alla realtà nazionale. L'individuazione dei CBF mirava inoltre a rispecchiare la varietà rilevata: servizi comunali, del privato profit e del privato sociale, collocati in diverse zone metropolitane.

Aspetti etici

L'acquisizione del consenso informato è seguita ad un incontro preliminare di presentazione della ricerca. La preoccupazione di coniugare *ethica* e responsabilità ha accompagnato le scelte metodologiche, ad esempio i video sono stati *ricegnati* ai partecipanti.

Risultati

Alcuni primi risultati sembrano attestare:

- la complessità e la variabilità delle esperienze di apprendimento dei bambini nell'ecologia di questi contesti educativi e la necessità, in prospettiva pedagogica, di renderle *visibili* per sostenerle anche mediante il confronto tra educatori e genitori;
- alcuni 'movimenti formativi' intervenuti nelle interpretazioni delle educatrici verso riconsiderazioni più ampie e raffinate delle competenze dei bambini, innescando di conseguenza alcuni interventi di riprogettazione educativa, a conferma del valore e della utilità di percorsi formativi mirati, sostenibili e innovativi.

Applicabilità dello studio in campo educativo

L'approccio idiografico (Baldacci, 2001) non contempla intenti di generalizzazione, tuttavia alcune considerazioni e suggestioni metodologiche scaturite possono ritenersi trasferibili nel dibattito pedagogico in contesti simili.

Limiti dello studio e riflessione critica

Alcune possibili questioni etiche e metodologiche tra loro connesse si prestano ad una riflessione critica. Il procedere della ricerca si è giocato in un'alternanza, divenuta talvolta compresenza, tra due livelli:

- il punto di vista *emico* (Anolli, 2006; Berry, 1999; Rogoff, 2006), colto sia nelle *voci* dei partecipanti *provocate*, elicitate dai video, sia attraverso la richiesta, consegnata alle educatrici, di scegliere sequenze video discusse nei *focus group*;
- il punto di vista *etico* (Anolli, 2006; Berry, 1999; Rogoff, 2006), emerso in diversi passaggi metodologici, in cui il ricercatore ha portato le proprie cornici interpretative, in particolare nella realizzazione dei video e nella selezione di sequenze da discutere nei *focus group*: due interventi interconnessi che richiedono cautele, competenza e rigore metodologico.

In quale misura il rapporto tra il livello *emico* e quello *etico* ha influenzato la ricerca? Come mantenere/garantire un efficace equilibrio e un rapporto *dialettico* tra queste due dimensioni?

La relazione prossemica tra il ruolo di ricercatore e l'*habitus* di formatore, unitamente alle contaminazioni metodologiche che notoriamente la caratterizzano, comportano la necessità di indagare alcune questioni. Come mantenere aperta la riflessione dialettica posta dall'urgenza *ethica* del ricercatore di rendere la ricerca *utile* (Dewey, 1939/1949), volgendola in prospettiva educativa, a "introdurre miglioramenti nel reale" (Mortari, 2010), garantendo al contempo un'*ethica* nell'incontro con l'altro (individuo/gruppo), rispettando la sua singolarità (Lévinas, 1971/2004)? Come attuare la funzione maieutica del ricercatore quale risorsa per aprire spazi di riflessività su contenuti, processi, premesse (Mezirow e Taylor, 2009) e, nel contempo, accogliere e salvaguardare l'autenticità delle espressioni dei partecipanti (Mortari, 2010), le loro "emergenze formative" che talora imprimono al percorso direzioni impreviste rispetto alle attese del ricercatore?

Per esplicitare tali questioni si ritiene utile fare riferimento ad un passaggio esemplificativo rilevato in questa ricerca. La struttura ricorsiva del percorso, cioè la possibilità delle educatrici di rivedere sequenze video dell'attività appena proposta e di poter ripensare ed eventualmente modificare alcuni aspetti da tradurre nell'attività successiva, ha favorito l'approccio progettuale. Riflettere su eventi contingenti e situati dell'esperienza riporta alla forza dell'"essenza del concreto" (Mortari, 2010, p. 12), aiuta a prendere coscienza e a decifrare il senso di ciò che è accaduto. Di fatto, nel *setting* della proposta, riprogettato e reso più funzionale, è stata evidenziata un'evoluzione nell'attività dei bambini. Tuttavia, da un punto di vista *etico* (dalla prospettiva del ricercatore) il percorso non ha avuto sempre un andamento coerente, atteso da una progettazione educativa sistematica: in alcuni passaggi, la metodologia progettuale, finalizzata a concretizzare delle modifiche e a monitorarle, è stata *abbandonata*. Gli interessi e i bisogni euristici delle educatrici hanno orientato l'andamento del percorso, guidandolo più con l'intento di dipanare domande e teorie ricorrenti nel gruppo, piuttosto che con quello di valutare il grado di adeguatezza della proposta all'evoluzione di interessi e capacità dei

bambini. Alcune scelte delle educatrici sono state determinate da un approccio *sperimentale*: attuate per provare e verificare cosa succede. Ciò ha portato il gruppo a esplicitare, argomentare e discutere scelte ed idee relative ai bambini connesse a dimensioni educativo-didattiche, all'interno di cornici epistemologiche diverse. Si tratta di questioni più volte dibattute a partire da idee diverse che circolavano nel gruppo, benché agli inizi non così chiaramente definite ed esplicitate, che si sono però andate via via dipanando, portando le educatrici a chiarire meglio alcuni aspetti.

Si è trattato di un percorso dall'andamento *discontinuo*, che ha seguito il filo di ciò che di volta in volta le educatrici hanno ritenuto, a volte implicitamente, un'*urgenza* formativa.

Tale andamento ha posto al ricercatore la questione della necessità di rispettare, nella prospettiva *ethica* sopra delineata, questo andamento talvolta *disorientante*, e *tollerare* la frustrazione derivata dal paradosso emerso rispetto a quella duplice esigenza euristica che fa riferimento, per riprendere una suggestione di Bondioli, “alla necessità di interrogare da un’ottica educativa ciò che accade nei *setting* educativi e alla necessità di operare una sorta di rovesciamento tra ‘figura e sfondo’ nelle ricerche sulla prima infanzia: dallo sviluppo alle condizioni del suo realizzarsi” (Bondioli, 2006, p. 134).

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L. (2006). *La mente multiculturale*. Roma: Laterza.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Berry, J.W. (1999). Emics and Etics: a symbiotic conception. In *Culture & Psychology*, 5, 165-171.
- Bondioli, A. (a cura di) (2006). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: Franco Angeli.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bove, C. (2015). Pratiche quotidiane e professionalità in azione: il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 33-57.
- Bove, C. & Di Giandomenico, I. (2015). Tra adulti nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 59-79.
- Braga, P. (2015). Attività ed esperienze dei bambini nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 59-79.
- Braga, P. & Mantovani, S. (2012). L’asilo nido come “laboratorio di formazione”. In B. Ongari & F. Tomasi (a cura di), *Nido d’infanzia 5. Prospettive di ricerca e spunti per la formazione* (pp. 92-112). Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani*. Trento: Erickson.

- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Della Ratta Rinaldi, F. (2005). L'interpretazione sistematica del materiale derivante da focus group attraverso l'analisi testuale. *Sociologia e ricerca sociale* 76-77, 91-104.
- Dewey, J. (1939/1949). *Logica, teoria dell'indagine* (A. Visalberghi, trad.). Torino: Einaudi.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Derry, S.J. (a cura di) (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Milano: Cortina Editore.
- Harris, A.M. (2016). *Video as Method. Understanding Qualitative Research*, New York: Oxford University Press.
- Hoshi-Watanabe, M., Musatti, T., Rayna, S., Vandenbroeck, M. (2015). Origins and rationale of centres for parents and young children together. *Child & Family Social Work*, 20 (1), 62-71.
- Kagan, J. (2014). *Lo sviluppo umano. Tra genetica ed esperienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab J., Soeffner, G. (2012). *Video Analysis: Methodology and Methods*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Lévinas, È (1971/2004), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, trad.). Milano: Jaca Book.
- Macchi Cassia, V., Valenza, E., Simion, F. (2012). *Lo sviluppo della mente umana*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In: Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. (pp. 109-120). Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. & Taylor E.W. (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani, P. (2012). *Famiglia, famiglie e educazione dei figli*. In G. Chiosso (a cura di) *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori, e-book.
- Morgandi, T. (2015). Spazi e materiali nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 101-121.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Cortina.
- Santojanni, F. & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.

- Sità, C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Vetter, A. & Schieble, M. (2016). *Observing Teacher Identities through Video Analysis: Practice and Implications*. New York: Routledge.
- Wallon, H. (1959/1975). *Psicologia ed educazione del bambino* (R. Oneto, trad.). Firenze: La Nuova Italia.
- Wozniak R. H. & Fischer K. W. (1993). *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

Un intervento di ricerca-formazione

Cristina Palmieri

Università di Milano-Bicocca

Abstract

Il contributo illustra un percorso di ricerca-formazione con insegnanti delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie del comune di Cinisello Balsamo (MI), finalizzato a individuare le condizioni che sostengono il ruolo degli insegnanti in un contesto scolastico segnato da un disagio diffuso avvertito come urgente. Nel frame dell'epistemologia naturalistica, la ricerca si è basata sull'approccio di Clinica della Formazione (Massa, 1992), in linea con l'Action Research e con la Participatory Action Research. Sono stati raccolti i dati tramite audioregistrazione degli incontri con documentazione "in diretta" dei lavori di gruppo e delle scritture prodotte dai partecipanti. L'approccio clinico ha fatto emergere una pratica didattico-educativa esperta, capace di creare situazioni di apprendimento autentico e di fronteggiare situazioni critiche. I partecipanti hanno tuttavia rilevato la mancanza diffusa di legittimazione di tali "modalità di fare scuola", che non reggono il confronto con i modelli didattici tradizionali. Il contributo mette in luce le scelte metodologiche ed evidenzia potenzialità, limiti e criticità dell'esperienza di ricerca.

Parole chiave: Clinica della Formazione - Participatory Action Research, - qualità dell'esperienza scolastica - metodo

This paper describes a research-training course with teachers of infant, primary and secondary schools in Cinisello Balsamo (MI). Its aim was to identify the conditions supporting the teacher's role in an educational context characterized by a common and urgent discomfort. Within a frame of naturalistic epistemology, this study was based on a clinical approach to research (Massa 1992), in line with Action Research and Participatory Action Research. Data consisted of audio-registration of teachers' encounters, "live" documentation of groups' work, and participants' reflective writings. Our clinical approach to research allowed the emersion of teachers' expert educational practice, which was characterized by

setting up authentic learning experiences and ability in coping with critical circumstances. Nevertheless, participants highlighted that their approach to “doing school” has low legitimation, and can’t be compared to traditional didactic models. This paper focuses on methodological choices of our research experience and highlights their potentiality, limits and weaknesses.

Keywords: Clinical-Educational Approach (Clinica della Formazione) - Participatory Action Research - Quality of the school Experience - Method

Introduzione

La ricerca nasce dall’esigenza di individuare strategie di supporto al ruolo degli insegnanti delle scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di primo grado del comune di Cinisello Balsamo (MI), in risposta a una percezione di disagio sempre più diffusa tra i docenti, gli alunni e loro famiglie. Lo studio si inserisce all’interno del dibattito pedagogico che affronta le questioni del disagio scolastico (Viganò, 2005; Hakanen, Bakker & Schafeuli, 2006; Nicolodi, 2008, 2011; Fadda & Mangiaracina, 2011; Collacchioni, 2013; Amenta, 2014; Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015); dell’agire didattico nella scuola attuale (Rezzara, 2009; Laneve, 2010; Perla, 2010; Rivoltella & Rossi, 2012; Balduzzi, Mantovani, Tagliaventi, Tuorto & Vannini, 2014), della crisi della scuola e delle conseguenti necessità di cambiamento (Massa, 1997; Moscati, Nigris & Tramma, 2008; Resende & Vieria, 2009); dello sviluppo di competenze riflessive e metodologiche a supporto del ruolo docente (Baldacci, 2010; Mortari, 2010, 2011; Kinchenloe, 2012; Damiano, 2013; Emmer & Evertson, 2013). In tale scenario, la ricerca assume come presupposto la centralità dell’esperienza, vista come correlata all’educazione (Dewey, 1938/2014); al “modo di fare scuola”, inteso come possibile significato del “metodo” (Laneve, 2010); all’istanza riflessiva come una condizione per la creazione di ambienti di apprendimento (Massa, 1997).

Considerata la complessità del compito e la numerosità degli istituti scolastici di Cinisello, si è convenuto, con i funzionari comunali che hanno richiesto l’intervento, di avviare in prima battuta un progetto “pilota” coinvolgendo un piccolo gruppo di docenti e prevedendo di attivare in seguito un percorso più ampio, aperto a tutti i docenti degli istituti interessati.

Prospettive epistemologiche

La ricerca si colloca all’interno del paradigma ecologico e dell’epistemologia naturalistica (Mortari, 2007; Guba & Lincoln, 1985). In coerenza con gli obiettivi e l’oggetto di ricerca, si configura come un percorso intensivo di ricerca-formazione (Rezzara & Riva, 1999; Bove, 2009) in linea con l’Action Research (Waterman, Tillen, Dikson & De Koning, 2001; Koshy, Koshy & Watermann, 2011) e la Participatory Action Research (McIntyre, 2008). Nel

panorama nazionale fa riferimento all'approccio teoretico e metodologico della Clinica della Formazione (Massa, 1992).

Gli obiettivi e le domande della ricerca

Gli obiettivi generali che hanno orientato la ricerca sono stati condivisi con i partecipanti e identificati nelle seguenti azioni:

- sviluppare una riflessione condivisa sul disagio percepito, a partire da una sua contestualizzazione nelle specifiche situazioni scolastiche;
- individuare strategie condivise per affrontare tali situazioni.

Il percorso ha inoltre evidenziato l'esigenza degli insegnanti di co-costruire modalità educative per supportare i processi di apprendimento di ogni alunno. Ciò ha reso necessario indagare le pratiche didattiche agite per rispondere ai bisogni percepiti o espressi dagli alunni e per individuare eventuali nuove strategie educativo-didattiche (Maccario, 2009).

In questa cornice, si sono sviluppate le domande che hanno orientato il percorso in ogni sua fase:

- quale è la *qualità* dell'esperienza scolastica vissuta?
- quali sono le caratteristiche del *modo di fare scuola* degli insegnanti e del "ruolo docente"?
- quale relazione esiste tra le caratteristiche dell'esperienza scolastica e le situazioni di disagio?
- come ridefinire il ruolo dell'insegnante nella situazione attuale?

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Condivisi gli obiettivi e le domande di ricerca e messa a punto la cornice teoretica ed epistemologica, è stato realizzato un percorso intensivo di ricerca-formazione di tipo partecipativo e trasformativo (Rezzara & Riva, 1999), che ha risposto alle richieste del Comune e alle esigenze degli insegnanti, relative a un intervento capace di promuovere una riflessione sull'esperienza scolastica finalizzato a innescare processi di cambiamento percorribili.

Le attenzioni metodologiche

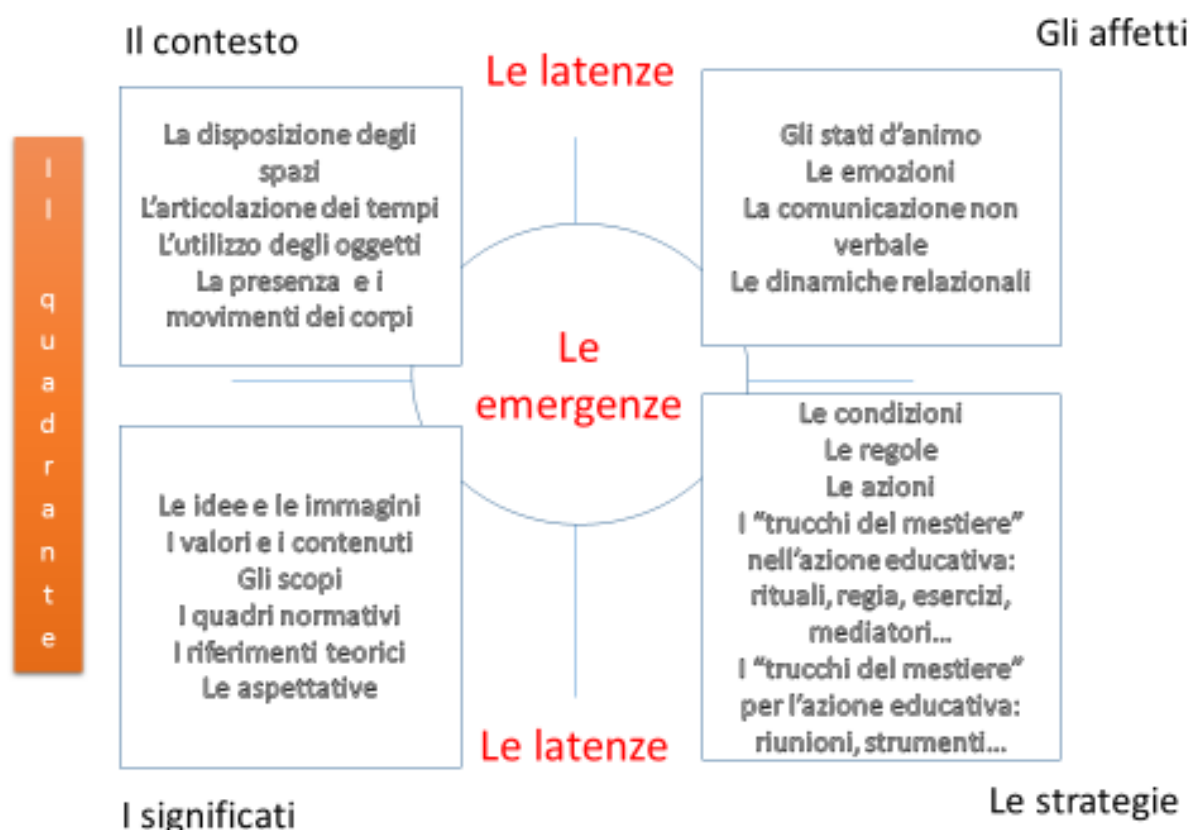
Particolare attenzione è stata data alla cura della partecipazione al processo di ricerca-formazione e alla sua potenzialità trasformativa. Tale attenzione, di carattere metodologico, si è concretizzata nelle seguenti azioni:

- ascolto e ridefinizione della richiesta di intervento;
- condivisione con il Comune delle modalità di coinvolgimento degli insegnanti;
- co-costruzione con i partecipanti dell'oggetto e degli obiettivi della ricerca e delle domande che hanno animato il percorso;
- condivisione di "regole di comunicazione" finalizzate a creare un clima il più possibile valutativo, rassicurante e collaborativo;
- coinvolgimento degli insegnanti attraverso attivazioni di tipo narrativo, che hanno riguardato:
 - la scrittura e la condivisione di episodi di vita scolastica professionale vissuti dai partecipanti e ritenuti significativi rispetto all'oggetto di ricerca, cui è seguita una riflessione su di essi;
 - la lettura, la discussione e la riflessione su alcuni brani tratti da "Diario di Scuola", di Daniel Pennac;
 - la scrittura e la condivisione di episodi di vita scolastica vissuti "da studenti", ritenuti significativi rispetto all'oggetto di ricerca, cui è seguita la relativa riflessione;
 - la "messa in asse" – ovvero la visione sinottica – dei materiali e dei dati raccolti.
- documentazione "in diretta" dei dati: l'affiancamento dei ricercatori a un documentatore e l'uso di pc e videoproiettore in situazione ha permesso di proiettare i dati raccolti durante le sessioni di lavoro, consentendo ai partecipanti di rettificare o convalidare quanto riportato dal documentatore e di costruire passo dopo passo una documentazione condivisa;
- condivisione al termine di ogni incontro dei dati co-costruiti e disponibilità dei materiali prodotti alla lettura individuale;
- alternanza, durante le attività proposte, tra lavoro individuale e di gruppo;
- condivisione, al termine del percorso, di una proposta di report redatta dai ricercatori in seguito alla quale eventualmente riscrivere il report.

Il riferimento alla Clinica della Formazione (CdF) ha consentito di evitare riduzionismi, utilizzando, in base alle esigenze del gruppo, il "quadrante" (Figura 1) come ausilio per la

riflessione e l'interpretazione dei dati. Esso è uno strumento che consente di considerare, nell'analisi degli eventi educativi, l'intreccio delle quattro dimensioni (contestuale, affettiva, cognitivo-rappresentazionale e strategico-metodologica) che la teoria pedagogica sottostante alla CdF ritiene essere strutturali in ogni fenomeno educativo (Massa, 1987, 1992) e di cui numerose esperienze di ricerca hanno mostrato la rilevanza.

Figura 1 - Il “quadrante” per la riflessione e l'interpretazione dei dati



Lo sguardo analitico, sintetico e ricorsivo che questo strumento consente di affinare permette di esplicitare gli elementi sia evidenti sia impliciti e latenti in un evento educativo, nel loro dinamico intreccio (Palmieri, 2015).

L'articolazione del percorso

La realizzazione del percorso ha previsto la suddivisione degli insegnanti in due gruppi, ognuno supportato da due ricercatori e da un documentatore; l'articolazione in 6 incontri di 3 ore ciascuno – da Aprile a Settembre 2011 -; un incontro finale.

Il processo di reclutamento dei partecipanti

Sono stati coinvolti nel processo di ricerca 21 insegnanti di diversi ordini di scuole, reclutati in base alla loro partecipazione al tavolo di riflessione sul disagio scolastico precedentemente istituito dal Comune, alla loro motivazione e disponibilità (*purposive sampling*).

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati è avvenuta tramite:

- audioregistrazione e trascrizione degli incontri;
- documentazione “in diretta”, secondo le modalità illustrate;
- raccolta delle scritture e dei materiali prodotti.

L'analisi dei dati è avvenuta in due fasi:

- durante il percorso, costruendo con gli insegnanti categorie interpretative a partire dall'individuazione delle parole e degli elementi ricorrenti negli appunti presi dal documentatore, precedentemente condivisi con i partecipanti;
- alla fine del percorso. In questo caso, i ricercatori, prima singolarmente e poi confrontandosi tra loro, hanno ulteriormente elaborato i dati. Il report finale è stato redatto tenendo conto dei feedback dei partecipanti registrati durante l'incontro finale, anch'esso trascritto.

In entrambe le fasi si è proceduto sia induttivamente, sia tenendo presente il “quadrante”, per essere fedeli alla complessità dell'esperienza scolastica. La lettura ricorsiva dei dati, l'utilizzo del quadrante, il confronto con i partecipanti e tra ricercatori hanno permesso di individuare elementi impliciti e latenti nelle modalità di fare scuola e in particolare nelle pratiche educativo-didattiche esplicitate dal gruppo come le più significative e usuali per affrontare situazioni percepite come “situazioni di disagio”.

Gli aspetti etici

Il progetto e l'oggetto della ricerca sono stati condivisi e negoziati con il committente e con i partecipanti. A tutti è stato chiesto oralmente il consenso per registrare gli incontri e garantito l'anonimato. Tutti sono stati coinvolti nella costruzione, nell'analisi e nell'elaborazione dei risultati.

I risultati

I risultati sono stati pubblicati negli atti del Convegno “La professionalità dell'insegnante” (Palmieri, 2014) e nel volume “Metodo e qualità dell'esperienza scolastica” (Cappa, 2014). In particolare, essi hanno evidenziato la presenza di una pratica didattico-educativa esperta, capace di creare situazioni di apprendimento autentico e di fronteggiare situazioni critiche, cui fa da contraltare una mancanza diffusa di legittimazione di tali “modalità di fare scuola”, che non reggono il confronto con i modelli didattici tradizionali interiorizzati dagli insegnanti e vissuti da studenti. I risultati della

ricerca evidenziano come tale dinamica incida sulla qualità dell'esperienza scolastica vissuta dai docenti, dagli studenti e dalle loro famiglie e indebolisca il ruolo docente.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

Le consapevolezze acquisite attraverso il percorso di ricerca consentono una comprensione critica del “modo di fare scuola” degli insegnanti coinvolti e della necessità di una valorizzazione di esso come elemento potenzialmente affinato e messo in discussione da un processo di “apprendimento sul campo”. Lo studio è significativo in quanto consente di comprendere a quali condizioni la pratica quotidiana si possa trasformare in un apprendimento tale da sostenere il ruolo docente e da arricchire la qualità dell'esperienza scolastica, nella complessità delle situazioni attuali. Da questo punto di vista, la ricerca può offrire un contributo interessante anche per l'ambito della formazione in servizio e iniziale.

Limiti dello studio e riflessioni critiche

Valutando lo studio, emergono elementi considerabili come limiti e criticità, utili da sottolineare nell'ottica di un affinamento della metodologia di ricerca-formazione utilizzata.

Il principale limite della ricerca riguarda la condivisione dei risultati con i docenti non coinvolti nel percorso, essenziale per generare le condizioni per un cambiamento istituzionale nel modo di fare scuola nei contesti scolastici interessati. Il lavoro con un gruppo relativamente esiguo di docenti interessati e l'eterogeneità delle loro appartenenze istituzionali – i gruppi erano misti – ha da un lato facilitato il confronto e l'apprendimento individuale e collettivo, ma, dall'altro, ha anche reso difficile la condivisione dell'esperienza con altri colleghi. Una condivisione più estesa poteva essere facilitata in due modi. Da un lato, si sarebbe potuto mettere in atto, da parte dei dirigenti scolastici, un presidio istituzionale tale da garantire un'allocazione di spazi e tempi adeguati per esplicitare e condividere le ricadute formative del percorso. Dall'altro lato, il Comune, avrebbe potuto sostenere il progetto nel passaggio dalla fase pilota alla fase formativa allargata presidiandolo dall'esterno. Nel corso della ricerca queste condizioni sono venute a mancare, compromettendo la tenuta istituzionale del progetto nella prevista fase successiva.

Un altro limite della ricerca riguarda gli aspetti etici: il consenso per la registrazione degli incontri e per il trattamento confidenziale dei dati è stato chiesto infatti solo oralmente. Il rispetto dei punti di vista e dell'esperienza dei partecipanti è stato comunque oggetto di attenzione nella condivisione delle fasi di ricerca e della documentazione, in itinere e finale.

Dal punto di vista metodologico, ripercorrere lo svolgimento della ricerca dà adito a riflessioni critiche che sottolineano elementi di problematicità da indagare ulteriormente.

Innanzitutto, occorre riflettere sul modo in cui la CdF si posiziona rispetto all'epistemologia naturalistica. La CdF ne condivide l'esigenza di lavorare con i professionisti esplorando le loro pratiche, in particolare i significati ad esse attribuiti, a partire dall'esperienza e dai contesti in cui essa accade. Tuttavia, nel percorso intensivo attivato, i ricercatori non sono entrati nei contesti di lavoro, peraltro diversi e numerosi, ma hanno istituito un «setting specifico di lavoro pedagogico» (Massa, 1992, p. 27) di tipo laboratoriale, in cui i partecipanti potessero esprimere la propria esperienza attraverso le attivazioni proposte e quindi riflettere su di essa. In questo modo, il gruppo non ha vissuto la sua vita quotidiana, ma una situazione in cui quest'ultima, filtrata o amplificata dalle diverse attivazioni, è divenuta oggetto di ricerca: un testo condiviso in cui trovare significati espliciti e impliciti. Nella lontananza dal contesto di lavoro "reale" e nella vicinanza alle rappresentazioni soggettive degli eventi educativi vissuti in tale contesti, si è creata la condizione per poter fare esperienza della propria esperienza educativa/formativa (Rezzara & Riva, 1999, p. 49).

In secondo luogo, è interessante soffermarsi sul modo in cui il percorso realizzato si relaziona con la Participatory Action Research (PAR). Di tale approccio, il percorso di ricerca condivide alcuni cardini metodologici evidenziandone al tempo stesso alcune criticità, rilevate peraltro da McIntyre (2008). La ricerca-formazione, infatti, ha preso le mosse dalla ridefinizione dell'oggetto di ricerca con il committente istituzionale e con gli insegnanti coinvolti e ha usato ogni attenzione possibile per rendere protagonisti i partecipanti, scegliendo passo dopo passo strumenti e mediazioni che generassero un clima accogliente e valutativo e quindi possibilità adeguate di espressione. Ciò è stato possibile grazie al costante presidio del processo da parte dei ricercatori, che si sono messi in ascolto delle esigenze del gruppo, cercando di non perdere di vista gli obiettivi del percorso stesso. Proprio questa sorta di "attenzione strabica" consente di mettere in luce un elemento di problematicità metodologica forse strutturale. Nel corso del lavoro infatti si è evidenziata l'esigenza di ricostruire di volta in volta l'equilibrio tra la necessità di guidare un percorso che, comunque, ha l'obiettivo di generare apprendimenti, e le istanze di esplorazione e di scoperta individuale e di gruppo. Un equilibrio che non può essere dato per scontato e da rinnovare costantemente.

Infine, merita una riflessione il modo in cui sono state condotte la rilevazione e l'analisi dei dati. In accordo con la PAR, le modalità di rilevazione sono coincise con le attivazioni proposte considerando motivazioni, esperienza ed esigenze dei partecipanti. Anche l'analisi dei dati, attraverso la documentazione in itinere, è stata condivisa passo dopo passo con il gruppo. Il lavoro di costruzione della documentazione e dei dati è stato però reso possibile da due processi: da un lato sono state utilizzate attivazioni per favorire

l'espressione dei soggetti e costruire teoria "dal basso" (in accordo con un approccio *grounded*); d'altro lato, la riflessione sui materiali emergenti è stata orientata da uno sguardo e da una strumentazione (schede con domande esplorative e riflessive costruite sulla base del "quadrante") che hanno condizionato la raccolta dei dati. L'uso del quadrante da parte dei ricercatori, infine, ha presupposto l'organizzazione dei dati secondo macro-categorie "a priori" rispetto ai dati emergenti. Da questo punto di vista, la ricerca pone con forza la questione della conciliabilità tra approcci *grounded* e non "puramente" tali, del resto di grande attualità nel dibattito internazionale sulla ricerca qualitativa empirica (Clarke, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education: A European Concern?*. London - Washington: The Farmer Press.
- Amenta, G. (2014). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., Mantovani, D., Tagliaventi, M. T., Tuorto, D., & Vannini, I. (a cura di) (2014). *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (a cura di) (2014). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarke, A. (2009). From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New?, Why? How?. J. M. Morse, P., Noerager Stern, J., Corbin, B., Bowers, K., Charmaz, K. & Clarke, A.E. (Eds), *Developing Grounded Theory. The Second Generation* (pp. 194-233). Left Coast Press: Walnut Creek.
- Collacchioni, L. (2013). *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro-scontro tra scuola e famiglia*. Roma: Aracne.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione* (F. Cappa, trad.) Milano: Cortina.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. (2013). *Didattica e gestione della classe* (ed. italiana a cura di Elena Pacetti). Milano - Torino: Pearson.
- Fadda, R. & Mangiaracina, E. (a cura di) (2011). *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*. Roma: Carocci.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

- Kincheloe, J. (2012). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path of Empowerment*. Oxford: Routledge.
- Koshy, E., Koshy, V. & Watermann, H. (2011). *Action Research in Healthcare*. London: Sage.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Maccario, D. (a cura di) (2009). *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research* (e-book ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (a cura di) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Moscatti, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolodi, G. (2011). *Il disagio educativo alla scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2014). Il ruolo insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica. L. Balduzzi, D. Mantovani, M. Tagliaventi, D. Tuorto & I. Vannini (A cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (p. 427-430). Roma: Aracne.
- Palmieri, C. (2015). Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo. In M. Tarozzi, V. Montù & A. Traverso (a cura di), *Oltre i confini, lungo i margini*. Rimini 3 Ottobre 2014 (p. 51-58). Bologna: Alma Mater Studiorum.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Resende, J. & Vieira, M. (2009). *The Crisis of Schooling? Learning, Knowledge and Competences in Modern Societies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rezzara, A. (2009). *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Rezzara, A. & Riva, M. G. (1999). *Formazione clinica per il dirigente scolastico. Percorsi di formazione per l'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. (a cura di) (2012). *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.

- Schön, D. (1983/1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, trad.). Bari: dedalo.
- Triani, P. P., Ripamonti, E. & Pozzi, A. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e pensiero.
- Viganò, R. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*. Milano: Vita e Pensiero.
- Watermann, H., Tillen, D., Dikson, R. & De Koning, K. (2001). Action Research: a Systematic Review and Guidance for Assessment. *Health Technology Assessment*, 5(23), iii-253.

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

Rosa Cera

Università di Foggia

Abstract

Attraverso l'insegnamento della "metodologia della ricerca", gli studenti acquisiscono competenze hard e soft, le quali esercitano una funzione positiva nell'esercizio delle future professioni. Per questa ragione, la qualità dei metodi didattici, utilizzati per l'insegnamento di tale disciplina, riveste un notevole interesse, in quanto finalizzati a far acquisire capacità di investigazione e di risoluzione dei problemi. L'obiettivo del presente lavoro è di proporre un modello didattico, il Team Based Learning (TBL), considerato valido per imparare a "fare ricerca empirica". In particolare, attraverso il TBL è possibile sviluppare il pensiero critico e acquisire competenze nel campo della *decision making*, in modo che gli studenti imparino non solo a progettare sulla carta un itinerario di ricerca, ma anche a realizzarlo e a saper prendere decisioni, sulla base dei dati emersi dall'indagine. Inoltre, il contributo illustra i presupposti epistemologici che sorreggono il TBL e i vantaggi e i limiti presenti nel suo utilizzo.

Parole chiave: Team Based Learning - ricerca empirica - decision making - pensiero critico - problem solving

Through the teaching of "research methodology" students acquire hard and soft skills, which exert a positive role on the performance of future professions. For this reason, the quality of the teaching methods used by this discipline is of considerable interest; they aim to make acquire investigative and problem solving skills. This paper proposes a teaching model, the Team Based Learning (TBL), as valid to learn how "to make empirical research". In particular, through the TBL students develop critical thinking and acquire decision making skills; they learn how to design a research itinerary and to put it into practice, to make decisions on the basis of the survey. In addition, this paper discusses the epistemological assumptions that support the TBL and the advantages and the limitations of its use.

Keywords: Team Based Learning - empirical research - decision making - critical thinking - problem solving

Introduzione

L'approccio alla "metodologia della ricerca" rappresenta per gli studenti una preziosa opportunità per "imparare a fare indagini", per "realizzare progetti", per "analizzare e interpretare i dati" e per comprendere la letteratura scientifica di riferimento. "Imparare a fare ricerca" significa, infatti, non solo conoscere i lineamenti teorici delle metodologie della ricerca ma anche saper realizzare un progetto d'indagine. Le competenze necessarie per fare ricerca empirica in educazione esercitano ricadute positive sulle scelte lavorative, sulla carriera e sullo sviluppo delle qualifiche professionali degli studenti (Adedokun, Zhang, Parker, Bessenbacher, Childress, & Burgess, 2012; Willis, Krueger, & Kendrick, 2013; Adedokun, Parker, Childress, Burgess, Adams, Agnew, Leary, Knapp, Shields, Lelievre, & Teegarden, 2014). L'approccio degli studenti al mondo della ricerca è necessario però che avvenga attraverso l'utilizzo di metodi didattici considerati "attivi", in modo che possano comprendere quali sono gli aspetti etici della ricerca, di scegliere gli strumenti, di effettuare un campionamento, di interpretare i dati e soprattutto di "prendere decisioni" in base ai risultati emersi dall'indagine effettuata (Feldman, Divoll, & Rogan-Klyve, 2013). Il *Team Based Learning* (TBL) rappresenta, ad esempio, un metodo didattico, basato sull'evidenza (Parmelee & Al-Kadi, 2014) che predilige l'applicazione e la pratica alla semplice memorizzazione meccanica delle conoscenze (Bleske, Remington, Wells, Dorsch, Guthrie, Stumpf, Alaniz, Ellingrod, & Tingen, 2014). Finora, è stato molto utilizzato nel campo della *Medical Education* come anche in ingegneria (Lamm, Dorneich, & Rover, 2014) e nei *business team* (Timmerman & Morris, Jr., 2015), consentendo agli studenti di imparare non solo a lavorare in gruppo, a risolvere problemi, ma anche a sviluppare competenze relative alla *decision making* e al pensiero autonomo e critico (Ravindranath, Gay, & Riba, 2010; Vasan, DeFouw, & Compton, 2011; Guner, Cavdar, Yener, Kume, Egrilmez, & Resmi, 2011; Huitt, Killins, & Brooks, 2015; Brugess, Tom Ayton, & Craig Mellis, 2016). A Larry Michaelsen (2011) si deve la diffusione e la popolarità del TBL, organizzato in forme di apprendimento in piccolo gruppo (max 5-7 membri) e finalizzato a incentivare il coinvolgimento e la motivazione nel processo apprenditivo.

Prospettive epistemologiche

La teoria costruttivista, di natura interazionista e sociale, su cui si basa il TBL, prevede una modalità interattiva di *feedback* progressivi nel rapporto tra docente-studente (Bruning, Schraw & Ronning, 1999) ed è presente nelle ricerche di Piaget, Vygotsky, degli psicologi della Gestalt, Bartlett, e Bruner così come nella filosofia educativa di John Dewey. Secondo Woolfolk (2007), il costruttivismo pone in luce il ruolo attivo degli studenti nella costruzione della comprensione e nel dare un senso alle informazioni. Il TBL si basa su alcuni principi basilari del costruttivismo pedagogico (Hejny, Novotna, & Stehlikova, 2004; Dostal, 2013): incentivare la motivazione ad apprendere, prediligere l'approccio sistemico

alla soluzione dei problemi, favorire il lavoro in *team*, apprendere attraverso gli errori. Il TBL è quindi un metodo didattico, basato sulle teorie del costruttivismo, che pone lo studente nelle condizioni di “imparare a imparare” e di acquisire una propria autonomia nella formulazione delle idee e nello stesso processo di apprendimento (Brooks & Brooks, 1999). Il docente assume così il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, aiutando lo studente a collegare le vecchie conoscenze alle nuove (Pundir & Surana, 2016). L'impianto epistemologico costruttivista che sorregge il TBL si interroga sulla natura della conoscenza e sul modo in cui il soggetto acquisisce le informazioni (Ernst, 1995; Doolittle & Hicks, 2003). Secondo la teoria costruttivista, il processo attivo di costruzione della conoscenza è finalizzato a rendere i pensieri e i comportamenti più efficaci rispetto al raggiungimento dei propri obiettivi e la comprensione della propria esperienza è considerata frutto dell'interpretazione individuale e sociale (von Glasersfeld 1984, 1995, 1996). Il costruttivismo sociale (Doolittle, & Tech, 2014), da cui prende le mosse il TBL, promuove la dialettica, l'aspetto socio-culturale, l'interazione simbolica e la costruzione sociale dell'idea.

Il TBL e gli aspetti della “metodologia della ricerca empirica”

La ricerca empirica in educazione comprende alcune fasi: osservazione, induzione, deduzione, prova, valutazione. Attraverso il TBL, il docente potrebbe aiutare gli studenti a conoscere non solo gli aspetti teorici dell'indagine empirica, ma anche a ideare e realizzare un progetto di ricerca empirica in educazione. Prima di dare inizio a qualsiasi lezione, il docente illustra agli studenti le fasi della ricerca empirica e chiede loro di scegliere un tema di ricerca su cui vorrebbero lavorare. A questo punto, l'obiettivo educativo potrebbe, ad esempio, essere quello di far acquisire agli studenti le nozioni fondamentali sulle diverse tipologie di osservazione. Oltre a ciò, il docente chiede agli studenti di documentarsi sul tema di ricerca scelto, facendo una indagine bibliografica. Attraverso l'utilizzo del TBL, il docente non effettua la lezione frontale avente come argomento le tipologie di osservazione, ma consiglia agli studenti di leggere autonomamente il capitolo di libro che affronta l'argomento in questione (1 fase del TBL: *studio individuale*). In questo modo, lo studente avrà modo, non solo di mettere alla prova la propria capacità di lettura, ma questa diventerà oggetto di valutazione anche da parte del docente (Balan, Clark, & Restall, 2015) (2 fase del TBL: *somministrazione test individuale*). Dopo la fase di lettura individuale, gli studenti del corso sulla “metodologia della ricerca” si rincontrano in aula con il docente che chiede loro di formare piccoli gruppi, preferibilmente intorno a tavoli circolari, e di compilare in *team* il test individuale che era stato consegnato a ognuno di loro, ma non compilato. Il test viene così compilato in *team* e ogni membro del gruppo concorda la risposta da fornire a ogni domanda, riguardante la lettura fatta individualmente in precedenza, presente nel test (3 fase del TBL: *team test*). Dopo la consegna del test compilato in *team*, ogni piccolo gruppo inizia a

elaborare su carta il progetto di ricerca (in base al tema d'indagine, identico per tutti, scelto in precedenza), indicando gli obiettivi, i soggetti su cui si intende indagare, formula una ipotesi riguardo al tema d'indagine e precisa i tempi in cui si svolgerà la ricerca (4 fase del TBL: *progetto elaborato dal team*). Al termine della compilazione del progetto scritto, i piccoli gruppi si ricompongono nel grande gruppo e in seduta plenaria, vengono presentati i progetti elaborati da ogni singolo gruppo, in presenza del docente (5 fase del TBL: *feedback con il docente*). Dopo la seduta plenaria e dopo che il docente ha effettuato correzioni ai progetti elaborati dagli studenti, questi ultimi possono incominciare a “fare ricerca sul campo”, seguendo le indicazioni presenti nel progetto (6 fase del TBL: *applicazione dei contenuti di conoscenza*). Durante le fasi della ricerca sul campo gli studenti raccolgono informazioni attraverso l'osservazione e le interpretano con l'aiuto del docente. In questo modo, studenti e docente verificano la validità delle ipotesi di ricerca, precedentemente formulate, in modo da validare la ricerca.

Le competenze per la ricerca empirica in educazione e il TBL

Ogni competenza acquisita attraverso il TBL esercita una ricaduta positiva nella realizzazione di progetti di ricerca empirica. In particolare, l'abilità di lettura e di interpretazione individuale dei contenuti di conoscenza, acquisita nella prima fase del TBL, aiuta non solo ad interpretare criticamente la letteratura scientifica, ma anche a riflettere sui dati rilevati attraverso l'osservazione (Bagnasco, Cadorin, Tolotti, Pagnucci, Rocco & Sasso, 2014). La competenza di saper lavorare in gruppo, acquisita nella fase del *team test* e del *progetto elaborato dal team*, consente, invece, di capire cosa significa condividere le ipotesi di ricerca e i risultati dell'indagine stessa con altri studiosi, creando così un vortice di arricchimento culturale scientifico. L'abilità di *decision making* e di *problem solving*, necessarie per prendere decisioni riguardo, ad esempio, a come proseguire in un progetto di ricerca o a come applicare i risultati della ricerca alla realtà, al fine di modificarla e migliorarla, potrebbe essere acquisita nella fase di *applicazione dei contenuti di conoscenza* del TBL.

Potenzialità e limiti del TBL

Il TBL, utilizzato da pochi anni nelle scienze umane, ha prodotto risultati positivi, sviluppando competenze soft e hard nel campo apprenditivo (Robinson, Robinson, McCaskill, 2013). Le *potenzialità* didattiche del TBL, che andrebbero anche verificate e applicate in chiave sperimentale nel campo della ricerca empirica, sono state documentate in diversi articoli scientifici (Schultz, Wilson, & Hess, 2010; Hillier, & Dunn-Jensen, 2013; Lantz, Hansen, & Antoni, 2015). In particolare, sembra che il TBL favorisca lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in *team*, di mediare nella relazione tra processi decisionali partecipativi, di incrementare il senso di sicurezza collettivo. I *limiti* del TBL riguardano, invece, la sua stessa dimensione organizzativa didattica. E' stato,

infatti, documentato, in alcuni studi, come sia complicato per i docenti applicare il TBL a causa dell'eccessivo tempo richiesto per la sua messa a punto, oltre che per le competenze specifiche richieste ai docenti, come la capacità di ascolto, d'interazione e la volontà e disponibilità nel volersi mettere in discussione come esperti in didattica, come ascoltatori e osservatori (Macke, & Tapp, 2012; Opdecam, Everaert, Van Keer, & Buysschaert, 2014; Raes, Boon, Kyndt, & Dochy, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Adedokun, O.A., Zhang, D., Parker, L.C., Bessenbacher, A., Childress, A., & Burgess, W. D. (2012). Research and teaching: Understanding how undergraduate research experiences influence student aspirations for research careers and graduate education. *Journal of College Science Teaching*, 42(1), 82-90.
- Adedokun, O.A., Parker, L.C., Childress, A., Burgess, W., Adams, R., Agnew, C.R., Leary, J., Knapp, D., Shields, C., Lelievre, S., Teegarden, D. (2014). Effect of time on perceived gains from an undergraduate research program. *CBE Life Sciences Education*, 13(1), 139-148. doi:10.1187/cbe.13-03-0045.
- Bagnasco, A., Cadorin, L., Tolotti, A., Pagnucci, N., Rocco, G. & Sasso L. (2014). Instruments measuring meaningful learning in undergraduate healthcare students: A systematic review protocol. *Journal of Advanced Nursing*, 71(3), 655-664. doi: 10.1111/jan.12520.
- Balan, P., Clark, M., Restall, G. (2015). Preparing Students for Flipped or Team-Based Learning Methods. *Education & Training*, 57(6), 639-657.
- Bleske, B.E., Remington, T.L., Wells, T.D., Dorsch, M.P., Guthrie, S.K., Stumpf, J.L., Alaniz, M.C., Ellingrod, V.L., Tingen, J.M. (2014). Team Based Learning to improve learning outcomes in a therapeutics course sequence. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(1), 1-5. DOI: [10.5688/ajpe78113](https://doi.org/10.5688/ajpe78113).
- Brooks, J.G & Brooks, M.G.(1999). *In search of understanding: the case for constructivist classroom*. Alexandria,VA: Association of supervision and curriculum development.
- Brugess, A., Ayton, T., Mellis, C. (2016). Implementation of team- based learning in year 1 of a PBL based medical program: a pilot study. *Medical Education*, 16(49). doi: [10.1186/s12909-016-0550-3](https://doi.org/10.1186/s12909-016-0550-3).
- Bruning, R.H., Schraw, G.J. & Ronning, R.R. (1999). *Cognitive Psychology and Instruction*. Saddleback River, NJ: Prentice Hall.
- Doolittle, P.E. & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104. doi:10.1080/00933104.2003.10473216.
- Doolittle, P.E., Tech, V. (2014). Complex Constructivism: A Theoretical Model of Complexity and Cognition. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (3), 485-498. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>.
- Dostal, P. (2013). Soft Computing Methods in Business Optimization. *Global Journal of Technology & Optimization*, 4 (1), 20-21.

- Ernst, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 459-486). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Feldman, A., Divoll, K.A., Rogan-Klyve, A. (2013). Becoming Researchers: The Participation of Undergraduate and Graduate Students in Scientific Research Groups. *Science Education*, 97(2), 218-243.
- Gleason, B.L., Peeters, M.J., Resman-Targoff, B.H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., Thomas, T., Denetclaw, T.H. (2011). An Active-Learning strategies primer for achieving ability based educational outcomes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(9): 186. doi: 10.5688/ajpe759186.
- Guner, G.A., Cavdar, Z., Yener, N., Kume, T., Egrilmez, M.Y., Resmi, H. (2011). Special-Study Modules in a Problem-Based Learning Medical Curriculum: An Innovative Laboratory Research Practice Supporting Introduction to Research Methodology in the Undergraduate Curriculum. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(1), 47-55.
- Hejny, M., Novotna, J., Stehlikova,, N. (2004). *Twenty- five chapters of mathematics education*. Prague: PedF UK.
- Hillier, J., Dunn-Jensen, L.M. (2013). Groups Meet . . . Teams Improve: Building Teams That Learn. *Journal of Management Education*, 37(5), 704-733.
- Huitt, T.W., Killins, A., Brooks, W.S. (2015).Team-Based Learning in the Gross Anatomy Laboratory Improves Academic Performance and Students' Attitudes toward Teamwork. *Anatomical Sciences Education*, 8(2), 95-103.
- Lamm, M.H., Dorneich, M., Rover, D.T. (2014). Team-Based Learning in Engineering Classrooms: Feedback Form and Content Adds Value to the Learning Experience. Proceedings, The 2014 ASEE North Midwest Section Conference, October 16–17, Iowa City, IA.
- Lantz, A., Hansen, N., Antoni, C. (2015). Participative Work Design in Lean Production: A Strategy for Dissolving the Paradox between Standardized Work and Team Proactivity by Stimulating Team Learning?. *Journal of Workplace Learning*, 27(1), 19-33.
- Macke, C., Tapp, K. (2012). Teaching Research to MSW Students: Effectiveness of the Team-Based Learning Pedagogy. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(2), 148-160.
- Michaelsen, L.K., Sweet, M. (2011). Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 41-51.
- Opdecam, E., Everaert, P., Van Keer, H., & Buysschaert, F. (2014). Preferences for Team Learning and Lecture-Based Learning among First-Year Undergraduate Accounting Students. *Research in Higher Education*, 55(4), 400-432.
- Parmelee, D. & Al-Kadi, A. (2014). Team-Based Learning. In K.N. Huggett & W.B. Jeffries (Eds.), *An introduction to medical teaching* (2nd ed., pp. 69-76). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Pundir, R., & Surana, A. (2016). Constructivism Learning: A Way to Make Knowledge Construction. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(10), 345-359. <http://www.ijip.in>.

- Raes, E., Boon, A., Kyndt, E., Dochy, F. (2015). Measuring Team Learning Behaviours through Observing Verbal Team Interaction. *Journal of Workplace Learning*, 27(7), 476-500.
- Ravindranath, D., Gay, T.L., Riba, M.B. (2010). Trainees as Teachers in Team-Based Learning. *Academic Psychiatry*, 34(4), 294-297.
- Robinson, M.A., Robinson, M.B., McCaskill, G.M. (2013). Teaching Note--An Exploration of Team-Based Learning and Social Work Education: A Natural Fit. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 774-781.
- Schultz, J.L., Wilson, J.R., Hess, K.C. (2010). Team-Based Classroom Pedagogy Reframed: The Student Perspective. *American Journal of Business Education*, 3(7), 17-24.
- Timmerman J.E. & Morris R.K Jr. (2015). Creation of Exercises for Team-Based Learning in Business. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 280-291. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>.
- Vasan, N.S., DeFouw, D.O., Compton, S. (2011). Team-Based Learning in Anatomy: An Efficient, Effective, and Economical Strategy. *Anatomical Sciences Education*, 4(6), 333-339.
- von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick, *The invented reality*, (pp. 17-40). New York, NY: W.W. Norton & Company.
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). *Constructivism in education*, (pp. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot, *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, (pp. 3-7). New York, NY: Teachers College Press.
- Willis, D.A., Krueger, P.S. & Kendrick, A. (2013). The influence of a research experiences for undergraduates program on student perceptions and desire to attend graduate school. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(2), 21- 28.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. New Delhi: Alan and Becan private limited.

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE.

L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY

Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

Università RomaTre

Abstract

Nella prospettiva dell'*Evidence Based Education* (EBE), la ricerca in ambito educativo speciale è finalizzata alla diffusione di modelli di didattica inclusiva fondati su evidenze empiriche. La presente ricerca è stata condotta secondo il quadro metodologico della *Design-Based-Research*, ritenuto rispondente a un modello *evidence based* e ha assunto la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-Versione bambini e adolescenti/ICF-CY quale potenziale generatore di sintesi di conoscenze affidabili e rigorose, anche ai fini dell'integrazione tra risultati di ricerca e azione didattica inclusiva. Tale potenziale si è reso evidente nell'ambito di un percorso di formazione sulla certificazione delle competenze degli allievi con disabilità, in cui l'impiego di *Core Set ICF-CY* ha consentito all'università e alla scuola sia di condividere quadri teorici, linguaggi, modelli di intervento e strategie operative per l'inclusione, sia di raccogliere dati privi di ambiguità linguistico-interpretativa creando, in tal modo, un corpus di conoscenze coerente con la prospettiva EBE.

Parole chiave: EBE - ICF-CY - Design-Based-Research - Certificazione competenze allievi con disabilità.

Within the *Evidence Based Education* (EBE) perspective, the educational research aims to disseminate didactic models that are both inclusive and based on empirical evidences. This research was designed according to the framework of the *Design-Based-Research* and considered the International Classification of Functioning, Disability and Health for children and Youth as a potential synthesis generator of reliable and rigorous knowledge in an EBE perspective in order to integrate the results obtained from the research with specific inclusive planning. This potential was proved during

a teacher's training focused on the certification of competences of students with disability. During the training, through the use of *Core Set ICF-CY* the researches and the teachers shared frameworks, languages and strategies to make schools more inclusive. Furthermore, using ICF-CY they could collect data without ambiguity and, consequently, they created a dataset that is congruent with the EBE perspective.

Key words: Evidence Based Education - ICF-CY - Design-Based-Research - certification of competences of students with disability.

Introduzione

Nel nostro Paese, la realizzazione di ricerche empiriche in grado di sostenere le scuole a potenziare l'inclusione nell'ambito dei piani di miglioramento (DPR 80/2013; Legge 107/2015) è divenuta un'urgenza, soprattutto a fronte della comprovata difficoltà della scuola a rispondere in modo efficace all'eterogeneità delle classi, dovuta per lo più alla presenza di allievi con bisogni educativi speciali/BES (Associazione Trellle *et al.* 2011; Fondazione Agnelli 2014; ISTAT, 2016).

Nel sostenere i processi di *decision making* per stabilire le priorità relative all'inclusione e al raggiungimento dei traguardi ad essa connessi (Chiappetta Cajola, 1999; Calvani, 2011), la ricerca qui presentata ha come oggetto il miglioramento dell'organizzazione scolastica e dei processi di insegnamento, e intende contribuire alla diffusione di domini conoscitivi ritenuti cruciali nella *governance* dei BES nella scuola autonoma (Chiappetta Cajola, & Traversetti, 2016).

Tra le criticità riscontrate in ambito "speciale", spicca l'assenza di un linguaggio univoco nonché di un modello teorico che consentano la condivisione dei significati. Di qui deriva un alto grado di ambiguità per l'identificazione di concetti e procedure, che incide negativamente sulla capacità degli *stakeholder* di collaborare in modo sinergico ed efficace. A livello internazionale, in particolare, tale ambiguità comporta la difficoltà nel rilevare informazioni confrontabili sui BES e nella diffusione dei risultati acquisiti (Chiappetta Cajola, 2014).

Il presente studio è stato condotto nel quadro dell'*Evidence Based Education* (EBE) (Hattie, 2012), con le cautele metodologiche richieste nell'ambito educativo speciale (Calvani, 2012). Nel raccordare scuola e università, lo studio è volto ad integrare la ricerca scientifica con la sapienza pratica ed affronta il problema della raccolta di evidenze empiriche in campo educativo speciale (Nepi, 2013). Infatti, propone l'uso di strumenti e metodologie di indagine costruiti a partire dall'impianto proposto dall'ICF-CY per selezionare ed attivare le scelte più opportune in relazione alla certificazione delle competenze per gli

allievi con disabilità, per la quale le recenti Linee Guida del MIUR (2015) non offrono alle scuole indicazioni specifiche ed operative.

Attualmente, l'ICF-CY rappresenta la dimensione concettuale e operativa entro cui osservare, monitorare, identificare e valutare i BES (MIUR, 2009; MIUR e Ministero della Salute, 2015), non riducendoli a problemi del singolo, ma piuttosto considerandoli in una visione inclusiva che tiene conto dell'interazione con l'ambiente (Chiappetta Cajola, 2013), permettendo soprattutto di qualificare i fattori ambientali come *barriere* o *facilitatori*, in vista della rimozione delle prime e dell'implementazione dei secondi. Mediante l'utilizzo di categorie descrittive della persona e del contesto, l'ICF-CY consente infatti di rilevare informazioni sul *funzionamento* degli allievi in modo multidimensionale e ciò richiede necessariamente la collaborazione di più stakeholders per una condivisa procedura di osservazione. Tale procedura si avvale di un linguaggio standardizzato e universalmente riconosciuto e, pertanto, rende possibile sia il confronto tra i dati raccolti in situazioni e tempi diversi anche in ambito educativo speciale, sia il superamento dei margini di ambiguità linguistico-interpretativa che, come si diceva, spesso rappresentano la criticità principale rispetto alla diffusione di conoscenze fondate su evidenza (Calvani, 2012).

Quadro teorico di riferimento

L'impiego dell'ICF-CY, in campo educativo e di ricerca, è ritenuto per la scuola un modello teorico-applicativo in grado di offrire un valido contributo alla costruzione della prospettiva inclusiva (MIUR, 2009, 2013, 2015).

Tuttavia, a causa della sua ampiezza, l'ICF-CY, come sottolineato anche nella nota metodologica predisposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO 2001, 2007), non è integralmente e direttamente utilizzabile né come strumento di rilevazione di dati, né come strumento ad uso didattico. Risulta necessario, infatti, predisporre una versione ridotta, facilitata ed adattata secondo il criterio della significatività e della rilevanza per l'osservazione, come quella proposta in *Core Set* specifici, ovvero liste ragionate di categorie che consentono la rilevazione e l'analisi di dati quali-quantitativi relativi al *funzionamento* dell'allievo.

Al fine di accompagnare le scuole nel processo di certificazione delle competenze degli allievi con disabilità, recenti studi hanno proposto l'elaborazione di *Core Set competencies* articolati sulla base delle categorie dell'ICF-CY, riguardanti "Attività e Partecipazione", ponendole in relazione semantico-concettuale con le competenze indicate nei modelli di certificazione del MIUR (Chiappetta Cajola, 2015).

Obiettivi e finalità dello studio

La ricerca mira ad individuare una metodologia di ricerca in campo educativo speciale che, coinvolgendo scuola e università, contribuisca alla costruzione e alla diffusione, a livello nazionale ed internazionale, di forme di conoscenza affidabili in relazione alla certificazione delle competenze degli allievi con disabilità.

Ulteriori obiettivi della ricerca sono:

- fornire indicazioni procedurali ed operative alle scuole rispetto alle pratiche di certificazione delle competenze degli allievi con disabilità;
- progettare e realizzare, in alcune scuole di Roma e provincia, azioni di accompagnamento per la certificazione delle competenze degli allievi con disabilità mediante un progetto pilota di formazione che consenta l'impiego dei *Core Set ICF-CY*;
- analizzare le possibilità di impiego dei *Core Set ICF-CY* in vista dell'individuazione di una metodologia di ricerca coerente con i principi dell'inclusione e dell'EBE;
- disseminare i risultati a livello nazionale ed internazionale.

Ipotesi di ricerca

Si ritiene che l'impiego dei *Core Set ICF-CY* possa supportare efficacemente l'impegno della scuola nei confronti della certificazione delle competenze degli allievi con disabilità e consentire l'acquisizione di conoscenze coerenti con la prospettiva EBE, da capitalizzare anche al fine del miglioramento della *governance* dei BES.

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Il disegno di ricerca si inserisce nel quadro metodologico della *Design-Based-Research* (Pellerey, 2011) e ha previsto, nell'a.s. 2015-16, la realizzazione di un progetto pilota di formazione in servizio degli insegnanti, della durata di due mesi, relativo alle modalità di certificazione delle competenze degli allievi con disabilità, attraverso l'uso di appositi *Core Set ICF-CY*.

La ricerca è stata attivata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università RomaTre con il coordinamento della prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola.

Per la raccolta e l'analisi dei dati, è stato impiegato l'approccio dei *mixed-methods*. Secondo la prospettiva teorica della ricerca descrittiva (Lucisano, & Salerni 2012), l'indagine quantitativa si è avvalsa di tecniche di raccolta dei dati basate su *Core Set ICF-CY*, articolati per grado scolastico, e di appositi questionari strutturati. L'approfondimento qualitativo (Cohen, Manion, Morrison, 2007) è stato realizzato mediante lo studio critico

della documentazione prodotta dalle scuole e l'analisi di interviste *face to face* agli insegnanti.

Campionamento e processo di reclutamento dei partecipanti

Nel rispetto della privacy, la ricerca ha coinvolto un campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, Gasperoni, & Pisati, 2001) composto da insegnanti in servizio su posto comune e di sostegno nelle classi quinte della scuola primaria, terze della scuola secondaria di I grado e seconde della scuola secondaria di II grado, appartenenti al territorio di Roma e provincia. Il gruppo di intervento e il gruppo parallelo, previsti dalla metodologia di ricerca, sono stati rispettivamente formati da 11 scuole (2 Scuole secondarie di secondo grado e 9 Istituti comprensivi, per un totale di 81 docenti: 32 su posto di sostegno e 49 su posto comune), e da 11 scuole (2 Scuole secondarie di secondo grado e 9 Istituti comprensivi, per un totale di 63 docenti: 15 su posto di sostegno e 48 su posto comune).

Risultati

L'impiego del quadro teorico e delle proposte metodologiche costruite su base ICF-CY hanno offerto una procedura di certificazione delle competenze degli allievi con disabilità in stretta relazione con quella proposta dal MIUR per tutti gli allievi della classe. Inoltre, ha favorito l'individuazione condivisa tra docenti, nell'ambito del Consiglio di classe/ Interclasse, delle competenze da certificare e l'attribuzione del livello di competenza.

Gli insegnanti hanno acquisito e sperimentato in aula, nel corso degli incontri di formazione, il quadro teorico, gli strumenti e la metodologia e li hanno progressivamente impiegati nelle proprie scuole, individuando punti di forza e di criticità.

Attraverso l'impiego dei *Core Set ICF-CY*, è stato possibile raccogliere informazioni sulle competenze conseguite dagli allievi con disabilità, descrivendole con il linguaggio standardizzato, ed interpretandole, mediante opportune operazioni di sintesi e di collegamento che hanno permesso di porre in essere relazioni tra le competenze raggiunte e le pratiche educative attuate dalle scuole per implementare i facilitatori della partecipazione e dell'apprendimento.

Per tali ragioni, il corpus di conoscenze acquisito risulta coerente con la prospettiva EBE, in quanto l'impiego rigoroso e flessibile delle procedure di raccolta delle informazioni ha seguito gli standard scientifici qualitativamente elevati, propri dell'*ICF-CY*, e ha permesso di interpretare tali informazioni in coerenza con i modelli teorici dell'inclusione.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

Lo studio offre un contributo per certificare le competenze degli allievi con disabilità evitando il rischio di una loro discriminazione e della conseguente esclusione dai processi formativi, che andrebbe ben oltre la fase scolastica.

L'applicabilità delle procedure proposte con l'ICF-CY, seppure sperimentata in un determinato numero di istituti scolastici, è risultata altamente rispondente sia agli obiettivi della presente ricerca sia all'avvio della soluzione del problema individuato.

Limiti dello studio e riflessione critica

Nell'ambito dei processi di ricerca empirica in ottica EBE, il presente progetto ha inteso coniugare l'impianto teorico e operativo dell'ICF-CY con la metodologia della *Design-Based-Research*, di impianto empirico rigoroso, risultata particolarmente rispondente ad un modello di ricerca *evidence based* campo educativo speciale (Calvani, 2012; Cottini, & Morganti, 2015; Chiappetta Cajola, & Rizzo, 2016; Chiappetta Cajola, Chiaro, & Rizzo, 2016). L'impiego della *Design-Based-Research*, infatti, ha dato la possibilità, per un verso, di aderire alla complessa dinamicità della scuola dell'autonomia (DPR 275/99), per l'altro, ha permesso di analizzare le possibilità di impiego dei *Core Set ICF-CY*, verificando la validità della proposta formativa e dando conto di come esso “funziona in contesti autentici, documentando successi e fallimenti, focalizzando l'attenzione sulle interazioni che affinino la nostra comprensione sulle problematiche di apprendimento coinvolte” (Pellerey, 2005, p. 725).

Dunque, la metodologia di ricerca prescelta ha consentito di rilevare l'efficacia della procedura proposta di certificazione delle competenze, attivando un proficuo circuito virtuoso tra scuola e Università. In particolare, essa è risultata efficace per il coinvolgimento e per la partecipazione attiva dei docenti, i quali hanno avuto modo di misurarsi con tale procedura sia durante le attività di formazione in Università, sia durante le attività svolte a scuola con gli altri docenti. Nei confronti di questi ultimi, i docenti coinvolti nella formazione in Università hanno così fornito i necessari input operativi per la più ampia diffusione della procedura stessa e hanno stimolato nella comunità scolastica la necessità di ulteriori approfondimenti sul tema. Di tale aspetto si dà una lettura estremamente positiva, in quanto poter continuare il lavoro di accompagnamento presso le scuole consente di superare una delle criticità di ordine generale rappresentata dalla non sistematicità dei processi di formazione che sono invece da realizzare nell'ottica *LifeLongLearning* (Commission of the European Communities, 2016; European Parliament and Council, 2006; Merriam, & Caffarella, 2007).

A tale riguardo, l'analisi critica effettuata sulle modalità di coinvolgimento delle scuole ha messo in luce, in particolare, alcuni aspetti che di seguito vengono sintetizzati.

Innanzitutto, si è riscontrata, da parte degli insegnanti, una sorta di “diffidenza” a partecipare ad un progetto di formazione-ricerca in collaborazione con l’Università, da rintracciare soprattutto nella convinzione aprioristica che gli incontri sarebbero stati, a loro avviso, prettamente teorici e avulsi dalle loro reali esigenze formative, proprio come era accaduto nell’ambito di precedenti esperienze formative, che non erano state da loro ritenute soddisfacenti ai fini di una concreta applicazione nella prassi didattica. Le preoccupazioni iniziali sono state segnalate, in particolar modo, in cinque delle undici scuole che avrebbero composto il gruppo di intervento, e sono state poi superate, da parte dei docenti stessi, grazie all’assicurazione, da parte del gruppo di ricerca, che l’attività formativa avrebbe avuto una chiara impostazione teorico-applicativa.

Non c’è dubbio che i docenti abbiano saputo manifestare piena consapevolezza dei propri bisogni formativi e la capacità di individuare le più rispondenti proposte provenienti dall’Università.

Ai fini della composizione del campione della ricerca è, dunque, risultato indispensabile stabilire un patto di fiducia tra gli insegnanti e i formatori, concretizzato dalla condivisione sia di materiali e strumenti per la certificazione delle competenze degli allievi con disabilità, sia di un chiaro quadro teorico come base indispensabile per il loro impiego.

Un altro aspetto di criticità è provenuto dai Dirigenti Scolastici delle scuole componenti il gruppo parallelo. La loro adesione è stata infatti possibile solo con l’impegno, assunto dall’Università, di coinvolgerle in un successivo percorso di formazione analogo a quello offerto alle scuole componenti il gruppo di intervento.

Un ulteriore momento di analisi è stato quello relativo alla necessità di costruire presupposti concettuali e passaggi procedurali da condividere e tali da permettere una base conoscitiva comune sulla quale innestare proficuamente il percorso di formazione sulla certificazione delle competenze. Tra gli elementi di base forniti, particolarmente opportuni sono risultati: il rapporto tra obiettivi di apprendimento e competenze, la costruzione del curriculum verticale, la progettazione di episodi di apprendimento situato (Rivoltella, 2013), la riflessione sulle competenze inserite nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa e, per le scuole secondarie di II grado, i percorsi di alternanza scuola-lavoro (Legge 107/15).

Il percorso di formazione così opportunamente costruito ha permesso di integrare la procedura di certificazione nel progetto formativo della scuola, in una continua interrogazione riflessiva sulle pratiche educative (Mortari, 2004), rendendo evidente il nesso strategico tra teoria e pratica.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2011), «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3,77-99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (1999). L'organizzazione della scuola e i processi decisionali. In G.Domenici (a cura di). *Progettare e governare l'autonomia scolastica* (pp. 21-44). Napoli: Tecnodid.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 8. 33-85.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Indagine quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 311-346.
- Chiappetta Cajola, L., (2015)(a cura di). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY. Portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., Chiaro, M., & Rizzo, A.L. (2016). Inclusive planning and inclusive evaluation for students with disability in Italian school. Results from an exploratory research. *Italian Journal of Educational Research*, IX, 16, 103-126.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* ROMA: Armando.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 14(3), 25-42.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2016). *Didattica inclusiva e musicoterapia. Proposte operative in ottica ICF-CY ed Evidence Based Education*. Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe. In M. Morcellini (a cura di). *Una cultura per la società dell'informazione*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London and New York: Routledge.
- Commission of the European Communities (2016). *Adult learning: It is never too late to learn*. COM(2006) 614 final. Brussels, 23.10.2006.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., & Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 15(3), 116-128.

- DPR 275/1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*
- DPR 80/2013. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*
- European Parliament and Council (2006). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962).*
- Fondazione Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia.* Bari-Roma: Laterza.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, Maximizing impact on learning.* London and New York: Routledge.
- ISTAT (2016). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado Anno scolastico 2015-2016.*
- Legge 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità.* Roma: Armando.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R.S. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies.* New York, NY: Routledge.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*
- MIUR (2013). *Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561.*
- MIUR (2015). *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuola del primo ciclo di istruzione. CM n. 125*
- MIUR e Ministero della Salute (2015). *Protocollo d'intesa per la tutela del diritto alla salute, allo studio e all'inclusione.*
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione.* Roma: Carocci.
- Nepi, L. (2013). Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche. *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 13(3), 27-41.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su Progetti (Design-Based-Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. *Riflessioni orientative.* Giornale Italiano della Ricerca Educativa, IV, 7, 107-111.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS.* Brescia: La Scuola.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).*
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY).*

Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione.

Un approccio critico-euristico

Chiara D'Alessio

Università di Salerno

Abstract

Il lavoro analizza la relazione tra metodi qualitativi e quantitativi nella ricerca educativa, esplorandone le possibilità di integrazione in tipi di pratiche supportate da criteri di qualità. Considerando il dibattito scientifico sul rapporto nomotetico-idiografico a partire dal secolo scorso si propone una visione pragmatica della ricerca in base alla quale è possibile aprirsi ad una vastità di visioni metodologiche coerenti con l'epistemologia contemporanea. Si propone un modello compatibile con un'idea di ricerca educativa capace di leggere la problematicità restando aperta e flessibile, dinamica e generativa, ispirata alle ricerche neuroscientifiche sulla microstruttura dei processi cognitivi, emotivi e sociali che colgono il parallelismo tra connettività neurale diffusa ed analisi ed esplorazione sincronica di molteplici strategie. Tale modello assomiglia ad una rete neurale, ovvero un sistema intelligente con modalità processuali diffuse il cui disegno considera la simultaneità-complementarietà-transazionalità di più teorie, metodi e realtà dando origine ad una molteplicità di euristiche, nessuna delle quali è trascurabile ai fini dell'avanzamento della conoscenza.

Parole chiave: epistemologia - ricerca educativa - metodi quantitativi - metodi qualitativi - metodi misti

The chapter analyzes the relationship between qualitative and quantitative methods in educational research, exploring the possibilities of integration in mixed methods supported by quality criteria. The contribution proposes a pragmatic view of the research under which you can open up a vast array of methodological visions consistent with contemporary epistemology, considering the scientific debate on the nomothetic-idiographic from last century. The author stresses a model compatible with an idea of educational research that can read the problematic remaining open and flexible, dynamic and generative,

inspired by neuroscience research on the microstructure of cognitive processes, emotional and social that capture the parallelism between diffuse neural connectivity and analysis and synchronic exploration of multiple strategies. This model resembles a neural network, or an intelligent system with widespread procedural rules whose design considers the simultaneity-complementarity-transactionality of multiple theories, methods, and reality, giving origin to a plurality of heuristics, none of which is negligible for the advancement of knowledge.

Keywords: epistemology – educational-research – quantitative – methods – qualitative methods – mixed methods

Introduzione

Dopo le trasformazioni culturali, politiche ed economiche che hanno dato luogo all'assetto mondiale contemporaneo è necessario lavorare alla costruzione di un'epistemologia pedagogica che possa offrire nuove e produttive chiavi di lettura, interpretazione ed azione sulla realtà.

Considerando l'attuale scenario della ricerca empirica in educazione si ipotizza che l'adozione di posizioni metodologiche esclusiviste, sia sul versante qualitativo che su quello quantitativo, sia anacronistica e poco consone ad un'epistemologia che abbia carattere critico, ma anche euristico e generativo di novità e che sia di supporto nel travaglio, a volte caotico, della ricerca. Emerge da più parti l'esigenza di superare la sommatività per problematizzare in modo integrato la ricerca affinché esprima soggettività nel mondo contemporaneo.

Il dibattito scientifico su questo tema risale alla svolta, dagli anni '30 agli anni '50 del secolo scorso, del positivismo che ha portato al dominio dei metodi quantitativi nelle scienze sociali (Mertens, 2015).

Dai '50 ai anni '60 si è assistito poi al progressivo incrinarsi dei 'miti' del positivismo logico ed alla crescente fortuna di posizioni postpositiviste. Gli anni '60 hanno visto l'ascesa del costruttivismo al quale seguirà, circa un decennio dopo, l'incontro-scontro di più visioni che ha assunto sempre più i connotati di una vera e propria "guerra fra paradigmi" (positivista/ermeneutico; nomotetico/idiografico...) (Datta, 1996) alla base di diverse interpretazioni delle modalità teorico-pratiche del fare ricerca.

Secondo l'interpretazione paradigmatica purista i paradigmi sono antitetici e legati a modi specifici di fare ricerca, per cui approcci quantitativi si situerebbero all'interno del paradigma positivistico ed approcci qualitativi in quello ermeneutico. Un particolare metodo conseguirebbe da posizioni metodologiche generali implicite in "posizioni metateoriche" per cui accettare la natura complementare di differenti posizioni

equivarrebbe a disconoscere la derivazione di queste metodologie da posizioni epistemologiche incommensurabili.

La visione pragmatica, ovvero integrata, ritiene che nonostante le differenze tra gli assunti filosofici, le metodologie quantitative e qualitative non si escludano reciprocamente (D'Alessio, 2006). Secondo questa visione l'uso del concetto di paradigma nella ricerca educativa non è appropriato né storicamente né empiricamente: nessuna delle differenze tra metodologie quantitative e qualitative, sottolineata da chi propone una visione paradigmatica, si presenta sotto forma di pratiche diametralmente opposte ma delinea piuttosto una scala continua sulla quale si posizionano gli studi quantitativi e qualitativi.

Tenuto conto ancora del fatto che ci sono maggiori differenze nelle preferenze filosofiche e metodologiche tra i ricercatori di una stessa impostazione che tra ricercatori di impostazioni diverse, la pratica della ricerca sembra essere molto più complicata di quella proposta dalla visione paradigmatica: i due o tre paradigmi epistemologici esclusivi non esauriscono la potenziale vastità delle visioni metodologiche rilevate tra i ricercatori.

Realtà educativa e ricerca

Nei decenni appena trascorsi lo sviluppo della metodologia della ricerca educativa ha portato ad un "salto" paradigmatico dalla maniera positivista-quantitativa alla maniera interpretativo-qualitativa (Creswell & Plano Clark, 2011) ma essa può beneficiare di entrambi gli approcci metodologici se assunti come modi complementari di studiare i fenomeni educativi e non come paradigmi reciprocamente escludentisi. L'integrazione di metodi quantitativi e qualitativi non nega l'influenza dell'epistemologia sulle pratiche ma promuove consapevolezza e flessibilità maggiori: combinare approcci qualitativi e quantitativi in un progetto di ricerca aiuta a rendere i risultati valutabili da diversi uditori e ad evitare rischi etici.

Al momento attuale non c'è una linea netta tra studi quantitativi e qualitativi: sembra essere la natura e la complessità del problema o lo scopo della ricerca, oltre che la posizione filosofica, a determinare il disegno e le strategie della ricerca. Con un'impostazione di questo tipo si contiene il rischio, per chi si accosta allo studio della metodologia della ricerca, di ridurlo a mero apprendimento di modalità teoriche, operative e tecniche divise in compartimenti stagni.

Dovendo pensare ed operare tenendo conto in maniera critica di una molteplicità di punti di vista, il senso del bagaglio formativo irrinunciabile per ogni studioso dovrebbe essere costituito dalla comprensione profonda della logica delle differenti strategie di ricerca e dallo sviluppo di abilità per un loro utilizzo competente e riflesso: il che implica la capacità di integrare parti di conoscenze specifiche in schemi metodologici complessi.

Un tale modello è compatibile con un'idea di ricerca capace di leggere la realtà tenendo conto della sua complessità, che pur proponendo un minimo di struttura utile ad indicare percorsi di riduzione della stessa complessità, resti aperta e flessibile a spiragli e ad interpretazioni che possono darsi o sopraggiungere in momenti. Ciò che si studia è l'uomo, "sistema di sistemi", unità molteplice di corporeo, cognitivo, affettivo, emotivo, relazionale, sociale, nel quale il funzionamento di ognuna delle parti è legato alle modalità di funzionamento globale.

Il concetto di sistema sottoposto a vincoli, ovvero condizioni applicate a diversi aspetti del sistema tali da aumentare o diminuire le possibilità di scelta, permette di considerare scientificamente l'uomo rispettandone l'unicità: ad esempio, l'apprendimento può essere studiato scientificamente come costruito ma è importante vederlo anche nella sua integrazione sistemica come elemento di una matrice complessa della persona.

In questa prospettiva le differenze comportamentali non sono più lette come elementi sparsi senza connessione tra di loro, ma come parti di un tutto più ampio, come espressioni specifiche di principi logici latenti e la persona può essere vista come un'infinità di manifestazioni comportamentali derivanti da unità sottese che costituiscono un tutt'uno.

La realtà educativa è un sistema che contiene dimensioni che appartengono a sistemi meccanici (costanze), sistemi entropici (potenziali entropici), sistemi dissipativi (potenziali poietici): dunque la descrizione capace di rispecchiarla non ricade né in una logica puramente nomologico-deduttiva, né in una forma di esposizione puramente narrativa. Ipotizziamo che l'approccio adeguato alla realtà educativa si colloca fra euristica ed ermeneutica in un dominio costituito dalle variazioni possibili di spiegazione (che si realizza mediante modelli ipotetici capaci di rendere comprensibile ciò che non è attualmente comprensibile), comprensione (come inquadramento individuale in un tutto significativo), la cui reciproca integrazione genera un'ermeneutica ed un'euristica come invenzione e produzione di novità.

Anche le ricerche neuroscientifiche sulla microstruttura dei processi cognitivi, emotivi e sociali hanno evidenziato l'analogia mente-cervello cogliendola nel parallelismo tra connettività neurale diffusa ed analisi ed esplorazione sincronica di molteplici strategie non statiche ma fluttuanti e flessibili in relazione a contesti ambigui, incompleti o paradossali (D'Alessio, 2015). Il modello connessionista, o delle reti neurali, risulta valido nell'analisi dei processi che si instaurano all'interno dei sistemi complessi.

Il 'sistema' della ricerca educativa terrà dunque conto del fatto che tali processi, come nelle reti neurali, non sono mai rigidi e definiti bensì dinamici e generativi.

In base ad una tale epistemologia il modello di ricerca assomiglia ad una rete i cui nodi sono interconnessi da *input* e *output* che la rendono estremamente duttile. Al risultato della ricerca contribuiranno l'elaborazione derivante dalle interconnessioni (nodi) e dai vincoli della rete e la sincronizzazione progressiva e sempre aperta alle esigenze ed esperienze del contesto.

Come una rete neurale, la ricerca presenterà le caratteristiche di un sistema intelligente, ossia interpenetrabilità, duttilità, permeabilità all'esterno; nel modello reticolare della ricerca la refluenza non lineare derivante dal contesto rimodula e ricalibra la ricerca stessa.

Un sistema di tal genere, energizzato da molteplici investimenti interconnessi presenta modalità processuali diffuse: malleabilità, trasversalità, complementarietà, reciprocità, dialogicità, intercontestualità, abilità ad innovarsi e ad innovare.

Il disegno della ricerca educativa, in questa prospettiva, parte da uno sguardo che considera la simultaneità-complementarietà-transazionalità di più teorie, metodi e realtà, anche apparentemente in opposizione; essa si trasforma in sistema pluriarticolato nel quale il fattore umano, il ricercatore e i soggetti-oggetti della ricerca, che presentano elementi di tipo cognitivo, affettivo, emotivo e motivazionale, si combinano con le influenze sociali e gli aspetti propriamente tecnici, dando origine ad una molteplicità di euristiche, nessuna delle quali è trascurabile ai fini dell'avanzamento della conoscenza pedagogica.

Dunque per produrre conoscenze vanno incrociati dati da molteplici basi e tenuti insieme modelli d'indagine differenti ma convergenti, facendo interagire le evidenze con tipologie di analisi che, nell'ottica di una visione articolata dell'essere umano e dell'educazione, non vanno contrapposti.

Il dibattito sulla compatibilità e la commensurabilità degli approcci quantitativo e qualitativo vede da una parte chi, aderendo ad una visione paradigmatica, sostiene che gli standard di validità siano peculiari ad assunzioni ontologiche ed epistemologiche, per cui non si può avere un atteggiamento interpretativo e richiedere al contempo validità statistica alle proprie conclusioni.

Le metodologie qualitative e l'interpretazione mettono in crisi il concetto di validità strutturale, ovvero che l'uso di metodi statistici produca conclusioni definitive: ciò può essere superato utilizzando un concetto di validità più funzionale nel quale sia le analisi quantitative che quelle qualitative perseguano standard di coerenza e credibilità piuttosto che verifiche e correlazioni. Tutte le ricerche educative sono infatti soggette agli stessi criteri di validità generale, anche se sono richiesti criteri abbastanza distinti e specializzati per condurre e valutare tipi specifici di ricerca.

Gli standard di validità generale per la ricerca educativa comuni a tutte le forme di ricerca educativa, correlati e costituenti un costrutto unitario di validità sarebbero i seguenti: coerenza interna come corrispondenza tra ipotesi, aspetti metodologici ed inferenze; produzione competente ed efficace nella raccolta dei dati e nelle tecniche di analisi; coerenza rispetto a lavori precedenti; correttezza etica; ampiezza di sguardo come equilibrio tra qualità tecnica e qualità teorica, valore pratico e valore scientifico, capacità di rischiare, attenzione verso forme di sapere che superino la propria storia culturale.

La ricerca di una conoscenza assoluta viene così sostituita dalla ricerca di una conoscenza giustificabile; lo spostarsi dalla corrispondenza con una realtà oggettiva ad una costruzione sociale della realtà implica uno spostamento di focus dall'osservazione *di* alla conversazione ed interazione *con* il mondo sociale, includendo un concetto di validità comunicativo e pragmatico: il processo di validazione diventa così continua ricerca, controllo, interrogativo ed interpretazione teorica di quanto scoperto.

I metodi misti

Nel 35% circa delle ricerche condotte in ambito educativo (Mertens, op.cit.) coesistono metodologie che combinano più tecniche, denominate metodologie "miste". E' un segnale interessante della tendenza di una parte significativa della comunità scientifica ad una maggiore flessibilità metodologica.

L'esame di manuali, articoli e testi sulla metodologia della ricerca (Tashakkori & Teddlie, 2010; Mertens, op. cit.) mostra che la ricerca con metodi misti è ormai un orientamento metodologico caratterizzato da una propria visione del mondo, vocabolario e tecniche che sarà probabilmente la metodologia dominante nelle scienze sociali durante il XXI secolo. Secondo i succitati studiosi i metodi misti possono essere definiti il "terzo movimento metodologico" e costituiscono la parte metodologica del "paradigma pragmatista" (così come la ricerca quantitativa e la ricerca qualitativa lo erano state all'interno rispettivamente dei paradigmi positivista e naturalista).

Un disegno di ricerca misto si configura come tale poiché nei diversi stadi che compongono il percorso di una ricerca le decisioni metodologiche si combinano ai passi del processo di ricerca tenendo conto della molteplicità di opportunità esplorative offerte da più metodologie a disposizione, qualitative o quantitative.

Tale apertura viene pianificata fin dal momento in cui vengono esaminati gli scopi, i problemi, le questioni della ricerca vagliando contemporaneamente le esigenze concrete di un contesto, lo studio delle conoscenze già esistenti e la scelta di un inquadramento teorico. In base a ciò il disegno di ricerca, nella pianificazione di ambienti, situazioni o trattamenti per la ricerca può prevedere lo svolgimento simultaneo o in rapida

successione temporale ad es. di esperimenti, studio di casi, ricerca-azione, *grounded theory*.

Allo stesso modo il campionamento, nella scelta del campione e nella presa di contatto, può includere diverse tipologie di campione: un campione casuale numericamente consistente, un caso, più casi significativi.

Nel momento della preparazione degli strumenti e nella raccolta dei dati possono essere compresi metodi appartenenti ad orientamenti diversi (es. la somministrazione congiunta di interviste strutturate, non strutturate e di questionari combinata all'osservazione diretta). Ne consegue che i metodi di analisi dei dati, fin dalla preliminare sistemazione e codificazione potranno includere ad es. la statistica inferenziale e la statistica descrittiva accanto a metodologie come i codici aperti e l'analisi del discorso.

Partendo da un'iniziale interpretazione dei risultati di parti separate dell'analisi dei dati, l'interpretazione definitiva dei risultati terrà conto della convergenza degli indici emersi dalle rilevazioni rientranti in differenti impostazioni metodologiche.

La stesura delle conclusioni, che potrà essere fatta in forma di descrizioni, generalizzazioni empiriche, inferenze teoriche tratte in virtù di tali convergenze, avrà dunque la forza di una doppia evidenza, qualitativa e quantitativa, difficilmente falsificabile proprio per la sua solidità epistemologica.

L'analisi della ricerca a disegno misto

Data la potenziale vastità dell'argomento, ci limiteremo a fornire alcune indicazioni che permettano la valutazione della portata euristica del tipo di ricerche preso in esame.

Un disegno di ricerca di questo genere, per la molteplicità delle sue sfaccettature, corre rischi maggiori, rispetto a disegni più lineari, di presentare lacune e sfilacciature concernenti sia la giustificazione del tipo di ricerca scelto che l'esplicitazione delle relazioni tra le differenti componenti dello studio (Eisenschmidt & Niglas, 2015). Se l'integrazione di diverse metodologie non è sufficientemente argomentata il valore di uno studio, pur vasto ed articolato, risulterà infatti piuttosto limitato.

Per tali motivi va analizzata inizialmente l'impostazione del disegno di ricerca, le assunzioni ad essa sottostanti ed i criteri connessi con le strategie scelte, che devono essere chiaramente esplicitati. Si esamina poi la modalità di correlazione ed il livello di integrazione tra metodologie quantitative e qualitative all'interno di un certo tipo di disegno, fornendo una spiegazione razionale per la preferenza di disegni misti, una volta chiarito lo scopo per il quale vengono combinati differenti approcci ed esplicitato in che maniera gli obiettivi della ricerca sono correlati al tipo di disegno scelto.

Segue la valutazione dell'entità delle difficoltà connesse all'uso di un particolare disegno, utile per considerare l'eventuale replicabilità dell'esperienza da parte di altri ricercatori evidenziando, in modo consapevole e critico, come le caratteristiche del disegno influenzino le inferenze e le conclusioni degli autori della ricerca stessa (sottoponendolo eventualmente ad uno o più valutatori esterni esperti nel settore).

L'analisi dei risultati della ricerca (D'Alessio, 2006) deve avvenire alla luce delle dimensioni della veridicità, nell'applicabilità, nella consistenza, nella neutralità dei risultati. Ognuna di esse ha corrispondenti diversi a seconda che si adottino procedimenti quantitativi o qualitativi: utilizzandoli ambedue si terrà conto di entrambi i piani, specificandone connessioni ed intersezioni.

La veridicità, ovvero il valore veritativo, corrisponde al grado in cui esiste un rischio di deformazioni o falsificazioni anche inconsapevoli: nella metodologia quantitativa è verificabile con procedimenti che attestino la validità interna, ovvero la misura in cui una differenza apparente può essere spiegata come reale o prodotto artificioso della misurazione, misura evidenziata dalla presenza o meno di contraddizioni nei dati.

Nella metodologia qualitativa essa corrisponderebbe alla credibilità di una ricerca per coloro che sono in grado di giudicarne il soggetto, credibilità che aumenta se sono previste diverse tipologie di attività sul campo come il coinvolgimento prolungato, l'osservazione persistente, la triangolazione, l'analisi del caso negativo, la rappresentazione delle interpretazioni, la descrizione dettagliata del contesto, il controllo analitico da parte di un esperto che autentichi l'affidabilità del lavoro svolto.

L'applicabilità o validità esterna è la misura in cui i risultati sono estensibili ad altri contesti: nella metodologia quantitativa è legata alla possibilità di generalizzazione a contesti diversi statisticamente verificabile; nella metodologia qualitativa essa corrisponde alla trasferibilità dell'esperienza tra i diversi operatori, il cui livello dipende dall'accuratezza con la quale si riesce ad offrire una descrizione del contesto in cui le ipotesi di lavoro sono state permanenti.

L'attendibilità equivale alla stabilità di una misura sulla raccolta di dati attendibili: nella metodologia quantitativa riguarda la stabilità e la predittività delle osservazioni ed è verificabile in termini di punteggio con la somministrazione ripetuta della stessa misura e/ o la somministrazione simultanea di forme alternative o parallele di essa; nella metodologia qualitativa è data dalla consistenza, ovvero dal grado di replicabilità delle scoperte con soggetti dello stesso contesto, attestabile con procedimenti simili a quelli già citati per la veridicità.

La neutralità-obiettività, ovvero il grado in cui le scoperte di un'indagine sono determinate dai soggetti che rispondono e non dalle tendenze, deformazioni, prospettive personali del

ricercatore, è definibile come capacità di rilevazione attenta ad evitare cadute in soggettivismi che inficerebbero il valore della ricerca stessa.

Nella metodologia quantitativa essa è conditio sine qua non una ricerca può corrispondere a criteri di scientificità ed è garantita dalla neutralità del ricercatore e da procedimenti di rilevazione e misurazione statistica che riducano al minimo il suo coinvolgimento; nella metodologia qualitativa è il dialogo-confronto tra diverse interpretazioni soggettive che permette l'approssimarsi alla verità attraverso la definizione di criteri e la negoziazione di accordi.

Conclusioni

Riteniamo che la ricerca empirica in educazione vada intesa come processo di autocomprensione dell'agire educativo che mira ad un sapere sistematico ma non nomologico. Ciò comporta una rilettura della sua logica che la emancipa dal contesto neo-empirista e la colloca nella prospettiva della realtà integrata dei saperi dell'educazione.

La descrizione empirica degli eventi educativi deve includere un esame delle premesse e dei pregiudizi impliciti di tipo teorico che rendono osservabili quegli eventi includendo l'osservazione sull'osservatore. L'analisi di queste premesse e di questi pregiudizi dev'essere utilizzata ai fini di una presa di coscienza teorica della realtà educativa, assunta a sua volta come premessa e dimensione interna della decisione educativa.

La ricerca empirica trova così la possibilità di integrarsi in un sistema che, per la sua complessità, può evitare lo scoglio costituito dall'identificazione del sapere pedagogico con ciò che è empiricamente osservabile. Non si scontra con forme di ricerca-azione o di approccio clinico ai problemi dell'educazione che trovano i loro punti di forza nella valorizzazione dell'elemento qualitativo dell'oggetto ed euristico del soggetto (Minichiello, 1997).

Le verità 'scientifiche' si configurano come credenze confermate nel corso di esperienze e fallibili, soggette a revisioni ulteriori: alcune di esse possono comunque possedere un alto valore veritativo se sono confermate nel tempo da indici convergenti da più parti. Tale eventualità si può realizzare attraverso percorsi, che prevedono l'analisi ed il confronto critico tra conoscenze ottenute attraverso strutture metodologiche organizzate in maniera mista la cui ricchezza risiede proprio nella natura opposta delle procedure stesse.

Secondo la visione pragmatista la ricerca empirica in educazione, oltre ad offrire rappresentazioni della realtà, deve consentire azioni efficaci. Perché rinunciare a tale ricchezza operando forme di chiusura metodologica? I metodi misti, oltre a permettere di spiegare più fenomeni, contribuiscono alla risoluzione di problemi concreti in maniera più significativa offrendo un criterio di scelta razionale in base al quale contemporaneamente,

proprio per il confronto continuo con i banchi di prova del reale, oltre ad intervenire in situazioni, si favorisce lo sviluppo scientifico.

La natura stessa dei fenomeni educativi impedisce di operare generalizzazioni assolute dei risultati conseguiti da una ricerca: la ricerca educativa non potrà mai portare ad una dimostrazione assoluta di una legge che governi un fatto empiricamente conosciuto. È arduo ottenere un campione rappresentativo di una popolazione alla quale applicare poi i risultati: più che di generalizzazione si dovrebbe parlare di analogazione (Zanniello, 1997); ovvero, pur non avendo la certezza assoluta che un fatto si produca in un certo modo in una popolazione specifica, si può ragionevolmente prevedere che esso si ripeta in modo analogo in una popolazione simile a quella studiata dalla ricerca.

Chi si dedica alla ricerca educativa deve essere consapevole che la delicatezza e la complessità della realtà studiata la rendono difficile da cogliere e che nella conoscenza della persona e del suo realizzarsi permane sempre un margine di incertezza legato alla sua unicità ed irripetibilità, per definizione inverificabili.

Una prospettiva futura potrebbe essere l'analisi delle implicazioni che lo sviluppo del pensiero teoretico nelle scienze dell'educazione ha avuto sulle pratiche di ricerca nel tempo. La ricerca empirica è infatti solo uno dei modi per incontrare i molteplici bisogni della pratica educativa; la storia delle riflessioni sull'educazione, anche sulla scorta del pensiero filosofico, ha assegnato a studi teorici non empirici un ruolo preminente per lunghissimo tempo.

La ricerca empirica necessita di essere elaborata alla luce di aspetti teoretici rilevanti se non vuole rivelarsi mero virtuosismo tecnico: auspichiamo, per il futuro, lo sviluppo di un'apertura e un dialogo ancora maggiori tra i diversi settori al fine di un sempre crescente arricchimento e completamento reciproci.

Riferimenti bibliografici

- Creswell, J.W. & Plano Clark, W.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- D'Alessio, C. (2006). Prospettive di integrazione tra metodologie in disegni di ricerca complessi. In G. Acone (a cura di) *Esplorazioni teoriche in pedagogia* (pp. 107-150). Salerno: Edisud.
- D'Alessio, C. (2015). The dialogue between pedagogy and neuroscience as a new paradigm in education. *Formazione & Insegnamento*, 2, 291-296.
- Datta, L. (1994). Paradigm wars: A basis for peaceful coexistence and beyond. In C.S. Reichardt, & S.F. Rallis (Eds.), *The qualitative-quantitative debate: New perspectives and New Directions for Program Evaluation* (pp. 53-70). San Francisco: Jossey-Bass.

- Eisenschmidt, E. & Niglas, K. (2015). Implementing a design research approach and facilitating networking in the process of educational change. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 8(2), 221-232.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with qualitative, quantitative and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Minichiello, G. (1997). Le cornici epistemologiche della ricerca empirica. In C. Nanni (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica* (pp. 25-40). Roma: LAS.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zanniello, G. (1997). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.

Per un'educazione alla giustizia.

Una ricerca empirica multi-metodo

Antonia De Vita

Università di Verona

Abstract

“Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuove ipotesi di convivenza” è una ricerca empirica multi-metodo ancora in corso che si inserisce in un panorama di indagini focalizzate sugli aspetti educativi/autoeducativi di movimenti sociali di consumo e produzione critica denominati laboratori di “economie diverse” (Bertell, et al., 2013; Forno, Graziani 2016; Bertell, 2016). Il gruppo di ricerca ha scelto di impiegare due metodologie qualitative (Grounded Theory e Comunità di Ricerca) per studiare il caso italiano dei Bilanci di Giustizia, orientato dal desiderio di avviare indagini esplorative con una marcata componente partecipativa tra ricercatori e portatori di pratiche. Le metodologie qualitative hanno permesso di raccogliere maggiori elementi per affrontare un'ultima fase quantitativa. L'obiettivo della ricerca è quello di rilevare i processi di apprendimento “not for profit” in contesti informali per pensarne l'impiego in altri ambiti educativi.

Parole chiave: Educare alla giustizia sociale - ricerca empirica multi-metodo - educazione informale - economie diverse

“Practices and visions of change and learning. From reducing consumption to new ways of coexistence” is a mixed-method empirical project, which places itself within research programmes and debates focusing on the role of social movements as “spaces” for learning and diffusing critical consumption and production practices in order to build “different economies” (Bertell, et al. 2013; Forno, Graziano 2016; Bertell, 2016). The research team has chosen to initially use two qualitative methods (Grounded Theory, Community-Engaged Research Approach) and to focus on the case of ‘Budgets of Justice’. Such methodological choice was oriented by the desire to engage in exploratory investigations with a strong participatory component between researchers and activists. The qualitative findings collected have allowed us to gain enough information to move on to the last quantitative phase of the study. The main objective

is to shed light on the “not for profit” learning process occurring in informal settings.

Keywords: Educating to Social justice - mixed-method empirical project - informal learning - different economies

Transizione, cambiamento, educarsi alla giustizia

Alcune persone hanno già cominciato a vivere in modo diverso, come possono – o perché vogliono altri stili di vita, o perché non hanno altra scelta.

Persone che hanno deciso di non aspettare la rivoluzione per cominciare a vivere in modo diverso – ossia quel che risulta dall’espansione di quelle che chiamo ‘pratiche non capitaliste’. Sono pratiche economiche, ma che non sono motivate dal profitto – reti di scambio, monete sociali, cooperative, auto-gestione, reti agricole, aiuto reciproco, semplicemente la voglia di stare insieme, reti di servizi gratuiti per gli altri, nell’aspettativa che anche gli altri ti aiuteranno. Tutto questo esiste e si sta espandendo in tutto il mondo.

Intervista a Manuel Castells (Castells, Caraça, & Cardoso, 2012)

Viviamo in un tempo che viene continuamente nominato come un tempo di crisi. La crisi è un lungo elenco di crisi: economica, politica, sociale, dell’istruzione (Castells, Caraça, & Cardoso, 2012) ed è una crisi “infinita” (Marazzi, 2015). Un nome diverso, che non nega la crisi, ma allarga la prospettiva è “grande transizione”, (Bonaiuti, 2013) riprendendo la nozione di Polanyi che parlava di “grande trasformazione” a proposito del passaggio epocale che ha sancito nel secolo scorso il primato dell’autoregolazione del mercato.

La transizione è infatti un costrutto che permette di contemplare al contempo la crisi e il declino di un’epoca con gli elementi sorgivi di un nuovo che avanza sebbene ancora in via di definizione.

In un tempo di transizione da un modello economico basato sulla crescita ad un modello ecologico basato sulle risorse limitate e sulla ricerca di nuove sintonie con il vivente, si diffondono delle “prove di futuro”: sperimentazioni economiche, lavorative, sociali, politiche, educative che tentano nuovi approcci. Elenco qui alcuni dei tanti movimenti sociali delle economie diverse (solidale o alternativa, come anche vengono chiamate) che si sono diffusi come sperimentazioni economico-politico-sociali e auto-educative: Fair Trade, Decrescita Felice, Transition Town, Gas (Gruppi Acquisto Solidale), Res (Reti Economia Solidale), Genuino Clandestino, Downshifting, Ecovillaggi, Bilanci di Giustizia, Orti urbani collettivi, Centri per l’autosviluppo, Economia del Bene Comune etc. Sono

esperienze nazionali che trovano, con nomi diversi, esperienze omologhe in tutto il mondo.

Questa costellazione di realtà raccontano storie molto articolate di economie diverse e di *buen vivir*, dalle quali sgorgano una molteplicità di buone pratiche dal basso che portano in sé teorie e prassi per “piccole rivoluzioni” (Cacciari, 2016). Rivoluzioni, che benchè ben radicate localmente e in stretto dialogo con reti territoriali, esprimono domande globali e planetarie in grande e costante diffusione in ogni parte del mondo (Sassatelli, 2006; Alexander, Ussher, 2012; Schor, 2010).

Proprio in ragione di ciò negli ultimi trent'anni abbiamo assistito allo sviluppo crescente di consapevolezza legata al consumo e alla produzione critica, consapevolezza che mette in discussione un sistema ispirato al paradigma della crescita economica come fonte di ingiustizia sociale. Molteplici iniziative e movimenti sociali hanno messo al centro della loro azione politica e collettiva il consumo e la produzione critica come strumenti di partecipazione e di critica politica e sociale rendendo questi movimenti degli interessanti laboratori di educazione informale per donne e uomini adulti. Molti di questi movimenti nascono in risposta a istanze diverse ma affini – difesa dei beni comuni, riappropriazione dell'abitare e del vivere consapevole, ritorno alla terra, mobilità sostenibile, cibo sano e locale, saperi non privatizzati.

Proprio in un momento storico nel quale l'economicismo imperante ha emarginato l'economia stessa, che in epoche passate ha sempre camminato assieme a politica e a società, sono emerse diverse comunità di pratiche che con il proprio nuovo agire riscattano le relazioni e le connessioni necessarie tra società, politica ed economia. Lo stanno facendo attraverso una riappropriazione di autonomia dell'agire che passa - spostando lo sguardo e l'accento - dal sistema economico, che tende a renderci impotenti, alle potenzialità di uomini e donne in carne ed ossa. Questo spostamento li rende veri soggetti dell'agire collettivo ed economico proprio a partire da ciò che è in loro potere fare. Facendo leva sui comportamenti e sulle pratiche che prendono slancio dall'adozione di nuovi stili di vita, vengono ipotizzati nuovi sistemi complessi di relazioni e tentati nuovi approcci con il consumo, con il lavoro e la produzione, con l'ambiente e con i propri simili: nuove posture epistemologiche strettamente connesse all'apprendimento.

Approfondendo e studiamo i movimenti che in Italia in maniera più significativa si sono misurati con questa istanza di cambiamento abbiamo incontrato la Campagna Bilanci di Giustizia. Mettendoci in ascolto di questa rete che in Italia ha inaugurato le iniziative sullo stile di vita, abbiamo trovato una traccia interessante sulla direzione che stanno prendendo i processi educativi e sociali. Sono reti impegnate nella riapertura delle domande su quale società e quale politica stiamo creando per il presente e per il futuro e che lanciano delle ipotesi per percorrere questo tempo di transizione. La strada percorsa è

quella del cambiamento che si misura con il quotidiano, a “partire da sé” (Diotima, 1996) per ripensare temi universali e globali come la giustizia declinata come gesti concreti dalla potenzialità creativa e radicalmente trasformativa (Gaggioli, & Valer, 2011).

Cambiamento e apprendimento sono due parole chiave che possono aiutarci ad entrare meglio nella capacità generativa di gruppi e comunità di pratiche che disegnano e sperimentano interessanti approcci al cambiamento mettendo in gioco nuovi processi. È un'altra partenza che aspira a congedarsi da forme usurate di pensare il cambiamento e l'apprendimento per provare a tracciare itinerari che vogliono rilocalizzare assieme all'economia anche l'azione politica, gli spazi dell'imparare, la capacitazione di donne e uomini, far/essere creazione sociale (De Vita, 2009).

È la capacità di creare o ricreare “connessioni sociali” ciò che connota queste sperimentazioni e che ci porta ad approfondire il contributo di Iris Marion Young (2006) che ha studiato un modello di connessioni sociali come fattore di contrasto all'ingiustizia. Il modello delle “connessioni sociali” proposto dalla filosofa americana è un importante riferimento teorico per comprendere le azioni per la giustizia di alcuni movimenti sociali legati al consumo e alla produzione critica, che creano connessioni tra società, politica ed economia attraverso una riappropriazione dell'agire economico in un'ottica di partecipazione alla vita sociale e di denuncia dell'ingiustizia sociale strutturale creato dal modello economico della crescita e della globalizzazione. Young afferma che siamo di fronte a una “ingiustizia strutturale” quando un grande numero di categorie di individui viene sottoposto ad un sistema di dominio e privazione di risorse e di possibilità, e quando, nello stesso momento, si offre ad una grossa fetta di popolazione una vasta gamma di possibilità di sviluppo, di esercitare e mettere in pratica le proprie capacità. L'ingiustizia strutturale si presenta dunque come una conseguenza di diverse azioni, individuali e istituzionali, in relazione ai loro particolari obiettivi ed interessi, all'interno di un sistema di norme e regole condivise. Tutte le persone, fisiche o giuridiche, che sono direttamente o indirettamente coinvolte in questi processi, sono responsabili di essi, nel senso che sono essi stessi che li causano. Non sono responsabili direttamente nel senso di azione-reazione, ma in quanto attori sociali di una struttura interconnessa.

Apprendimenti ‘not for profit’: cambiare per la giustizia

La ricerca

La ricerca *Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento. Dalla riduzione dei consumi a nuovi ipotesi di convivenza* ha preso le mosse da una prima domanda orientativa riguardante i processi di cambiamento e in particolare di apprendimento messi in atto all'interno delle comunità di pratica del movimento Campagna Bilanci di Giustizia. Giunta ora al suo terzo anno, l'indagine ha due obiettivi: il primo è quello di approfondire come alcune delle comunità di pratica sopra elencate interpretino in

maniera 'not for profit' i processi di apprendimento e di cambiamento, di autoeducazione e autoformazione facendo crescere la capacità di creare connessioni e partecipazione sociale. Il secondo è quello di indagare i processi attivati per autoformarsi e formarsi/ formare alla capacitazione personale e collettiva in un'ottica di creazione di relazioni e legami a livello locale e globale, e perseguendo pratiche di giustizia. Sulla base delle ricerche precedenti, che avevano approfondito quanto significativa fosse la dimensione apprenditiva e la spinta al cambiamento sociale da parte in particolare dei movimenti legati al consumo e alla produzione critica (Bertell et al., 2013; De Vita, Vittori 2015), è cresciuta una domanda di ricerca molto forte. Come le istanze di apprendimento permanente, radicalmente inteso come deuterapprendimento e apprendimento trasformativo (Bateson, 1972), intrecciano lo slancio verso il cambiamento personale e collettivo nella direzione di relazioni umane e sociali più giuste?

Il disegno sequenziale esplorativo prevede due fasi consecutive: dapprima la fase di ricerca qualitativa e in seguito la fase quantitativa che in base alle metodologie utilizzate si pongono domande di ricerca emergenti da differenti posizionamenti epistemologici.

Nella parte qualitativa sono state utilizzate parallelamente due metodologie: 1. Grounded Theory (GT) (Glaser, Strauss, 2009; Tarozzi, 2008), impiegando per l'analisi dei dati il software N-Vivo; 2. Comunità di Ricerca (CdR) come metodica di pensiero condiviso e di gruppo, proveniente dalla *Philosophy for Children* (Dewey, 1971; Lipman, 2003). Nella parte quantitativa stiamo utilizzando uno strumento tradizionale come il questionario.

Per la metodologia GT il campionamento è stato di tipo teorico. Le/gli intervistati sono stati individuati in una prima fase sulla base di una partecipazione attiva ai Bilanci di Giustizia. Successivamente sono stati presi in considerazione anche ex Bilancisti o persone vicine al movimento per raccogliere dati a partire da uno sguardo esterno. Per la metodologia Comunità di Ricerca, che richiede un grande investimento di tempo e una motivazione forte, il campionamento è avvenuto attraverso auto candidatura da parte degli attivisti. Per quanta riguarda la somministrazione dei questionari, riferiti alla parte quantitativa, sono stati presi in considerazione tutti i partecipanti che sono stati attivi in passato o che ancora lo sono nella Campagna Bilanci di Giustizia in Italia.

Cosa è emerso? Prime risultanze GT

La scelta della Grounded Theory come fase di avvio della ricerca è stata dettata dalla necessità di rilevare processi di apprendimento ancora poco indagati, come sono quelli relativi alle comunità di pratiche di consumo critico. Molta è la letteratura che ci permette di conoscere i fenomeni legati al consumo e comincia a essere consistente anche quella che riguarda il cambiamento degli stili di vita, ma sono tuttora poco indagati i processi attivati nelle pratiche di scambio di saperi, di educazione/autoeducazione e formazione/autoformazione. Processi che cominciano ad essere osservati anche per la loro capacità di

innovazione sociale, ovvero per l'emergere grazie alla loro presenza – di pratiche, valori, capacità organizzative, ecc. - nei discorsi pubblici, influenzando così “sull'orientamento valoriale e normativo delle istituzioni pubbliche” (Pirone, 2012). Il caso dei Bilanci di Giustizia è emblematico da questo punto di vista perché ci ha consentito di osservare la comunità di pratica anche nella prospettiva della continuità storica, essendo stato uno dei primi movimenti italiani ad occuparsi di consumo come pratica politica di giustizia (Leonini, & Sassatelli, 2008).

Formazione informale e scambio orizzontale di saperi sono stati i concetti sensibilizzanti (Blumer, 1954; Charmaz, 2006) emersi dalle ricerche precedenti¹ che hanno guidato la formulazione di una nuova domanda: “Cosa avviene tra i bilanciisti che riesce a trasformare un contesto di consumo, seppur critico, in apprendimento?” e ancora “Cosa emerge come potenziale trasformativo?”

Di seguito riporto alcune delle categorie principali che stanno emergendo dall'analisi² delle interviste.

La prima categoria forte, che abbraccia e attraversa quelle che seguono, riguarda la “concretezza delle pratiche”. È una categoria che evidenzia l'importanza delle pratiche concrete per i bilanciisti come autoproduzione, sobrietà nei consumi, riduzione degli sprechi (recupero acqua doccia per annaffiare), l'utilizzo dello strumento bilancio (contabilizzazione degli scontrini), manualità. La concretezza delle pratiche porta ad affinare delle propensioni o a cambiare dei comportamenti.

Un'altra categoria presente trasversalmente nelle storie raccolte e quella che riguarda “pensiero critico/consapevolezza”. C'è una circolarità tra pensiero critico e consapevolezza: il primo porta alla presa di coscienza sulle azioni individuali concrete (concretezza delle pratiche) che incidono sul proprio stile di vita e sul sistema. È il pensiero critico che rende consapevoli e che porta alla necessità interiore di adottare delle pratiche di consumo portatrici di giustizia.

Strettamente connessa alle categorie precedenti emerge quella degli “apprendimenti”: autoapprendimento e apprendimento condiviso diventano esse stesse, in una circolarità continua, dimensioni fondanti delle pratiche concrete. Si fa il pane perché si impara a fare

1 Due ricerche sono state condotte precedentemente dal Gruppo TiLT di cui faccio parte: una su “Economie diverse. Processi educativi e sociali nelle pratiche economiche emergenti” di cui sono stata anche referente scientifica, e l'altra sul “Lavoro nelle economie diverse” il cui referente scientifico è stato il sociologo Giorgio Gosetti.

2 L'analisi delle interviste della fase GT è stata condotta con il supporto di NVivo10 (Non-Numerical Unstructured Data*Indexing, Searching and Theorizing Vivo -dati non numerici e non strutturati* categorizzare, esplorare e teorizzare in vivo) che è un programma finalizzato all'analisi di testi, immagini, documentazione multimediale e si inserisce nei cosiddetti CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis - Analisi dei Dati Qualitativi Supportata da Computer) (Coppola, 2011).

il pane e si mette in circolazione il saper fare il pane. Contemporaneamente si sviluppa un pensiero critico su cosa c'è nel pane, da dove viene la farina, qual è la migliore, quale è prodotta con giustizia, cosa è giustizia. L'apprendimento è qualità dell'esperienza permanente e fa emergere un tema fondamentale che riguarda l'uso del tempo. L'uso del tempo entra in diretta relazione con le pratiche di apprendimento: serve tempo per imparare a fare il pane o il sapone o coltivare l'orto, per imparare e tenere il bilancio, per migliorare la propria manualità, per imparare a lavorare nel gruppo, ecc.

Queste prime tre categorie (concretezza delle pratiche, pensiero critico/consapevolezza, apprendimenti) vanno a comporre una macro categoria che abbiamo denominato “generatività delle pratiche”: è infatti da questi elementi che i bilanciisti condividono e danno vita a nuove pratiche. Pratiche dapprima individuali che poi diventano di gruppo e si diffondono alla rete delle economie diverse.

Pensare assieme: primi risultati dalla Comunità di Ricerca

L'esigenza di creare una reale partecipazione tra gruppo di ricercatrici e ricercatori e gruppo di bilanciiste e bilanciisti ci ha persuasi dell'importanza di adottare come seconda metodologia qualitativa quella della Comunità di Ricerca. La CdR è una pratica di pensiero di gruppo che nasce nell'ambito della *Philosophy for Children* elaborato da Matthew Lipman a partire dagli anni Settanta e oggi diffuso in tutto il mondo. Basandosi su una discussione approfondita intorno a un tema significativo, esso può essere deciso in partenza oppure, più di frequente, identificato dal gruppo stesso a partire da uno o più stimoli (testi, immagini, scene di film, brani musicali) offerti dal facilitatore. Nella nostra esperienza di sessione di CdR il guadagno più grande emerso nelle due giornate intensive di pensiero condiviso condotte da Fulvio Manara, è stato scoprire dall'interno dell'esperienza come, creando condizioni dialogiche, è possibile essere soggetti pensanti e costruire assieme un pensiero che non è uguale, non è un pensiero unico ma è condiviso. La CdR è “un'esperienza e solo come sapere esperienziale può essere compresa debitamente (...) Nella sua comprensione è infatti determinante il contributo creativo e co-costruttivo del/dei soggetti stessi coinvolti” (Manara, 2013, p. 11). Imparare a pensare insieme significa in primis in questo approccio al pensare “imparare a porre domande” e riaprire paesaggi esperienziali grazie al pensare-con-altri.

Chi ha partecipato alla sessione ha messo in luce due elementi con molto forza: aver sentito profondamente cosa significa essere “comunità” e cosa significa “imparare a pensare” e “pensare insieme”.

Riferimenti bibliografici

Alexander, S. & Ussher, S. (2012). The Voluntary Simplicity Movement: A multi-nationa survey analysis in theoretical context. *Journal of Consumer Culture*, 12(1), 66-86.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bertell, L. (2016). *Lavoro ecoautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*. Milano: Elèuthera.
- Bertell, L., Deriu, M., De Vita, A. & Gosetti, G. (2013). *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*. Milano: Jaca Book.
- Bonaiuti, M. (2013). *La grande transizione. Dal declino alla società della decrescita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castells, M., Caraça, J. & Cardoso, G. (2012). The Cultures of the Economic Crisis: An Introduction. *Aftermath: The Cultures the Economic Crisis*. Oxford: Oxford University Press.
- Coppola, L. (2011). *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- De Vita, A. (2009). *La creazione sociale. Relazione e contesti per educare*. Roma: Carocci.
- De Vita, A. & Vittori, F. (2015). Learning practices, self-education and social re-connection. The case of 'Bilanci di Giustizia' (Budgets of Justice). *Formazione Lavoro Persona*, V(14), 225-239.
- Dewey, J. (1971). *Come pensiamo* (A. Guccione Monroy, trad.). Firenze: La Nuova Italia.
- Diotima. (1996). *La sapienza del partire da sé*. Napoli: Liguori.
- Forno, F., & Graziano, P. (2016). *Il consumo critico*. Bologna: Il Mulino.
- Forno, F., & Graziano, P. (2015). Sustainable community movement organisations. *Journal of Consumer Culture*, 14(2), 139-157.
- Gaggioli, L., & Valer, A. (2011). *Prove di felicità quotidiana*. Milano: Terre di mezzo.
- Jubas, K. (2013). Learning (through) consumption: shopping as a site of adult education. In P. Mayo, & L. English (Eds.), *Learning with Adults* (pp. 285-292), Rotterdam: Sense Publishers.
- Leonini, L., & Sassatelli, R. (2008). *Il consumo critico*. Bari: Laterza.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayo, P., & English, L. (2012). *Learning with Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Manara, F. (2013). La comunità di ricerca filosofica. *Educazione democratica*, 6, 11-17.
- Marazzi, C. (2015). *Diario della crisi infinita*. Verona: Ombre Corte.
- Nussbaum, M. (2011). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando.
- Pirone, G. (2012). Innovazione sociale: l'estensione semantica di un concetto in ascesa politica. *La rivista delle Politiche sociali*, 4, 137-150.
- Schor, J. (2010). *Plenitude: The New Economics of True Wealth*, London: Penguin Press.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Young, I.R. (2006). Responsibility and global justice: a social connection model. *Social Philosophy and Policy*, XXIII, 1, 102-130.

Un *mixed-method study* sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia

Giovanna Malusà

Università di Trento

Abstract

Il presente contributo¹ si propone di studiare quale processo permetta di supportare percorsi di successo scolastico in particolare negli studenti di origine migrante. Si è adottato un disegno di ricerca misto bifasico quant->QUAL coerente con il *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* per poter approfondire attraverso una Grounded Theory critica alcuni elementi emergenti da una prima fase esplorativa di analisi dell'Anagrafe dello Studente in Trentino, riferibile a 1.325 studenti di origine straniera, con una ricostruzione di 6 anni a ritroso della loro carriera scolastica. La fase di ricerca qualitativa è stata contestualizzata in 4 Scuole Secondarie di Primo Grado in Trentino. I risultati mostrano 269 differenti e complesse traiettorie negli studenti migranti, con una predestinazione formativa e la presenza di microprogetti spesso sterili per promuovere il successo scolastico. Verranno discussi e approfonditi gli aspetti metodologici e i limiti del presente studio.

Parole chiave: successo scolastico – studenti di origine migrante – scuola secondaria – mixed-method

The present study intends to identify meaningful ways in which all students of foreign origin can be supported to achieve academic success. I adopted a two-phase mixed-method design quant->QUAL consistent with the *Sequential Explanatory design*, in which the quantitative data analysis of the first phase becomes the background for the second qualitative phase, a critical Grounded Theory Method (GTM). The quantitative phase is related to 1,325 students of foreign origin, with a reconstruction of six years backwards of their school career. The qualitative study was

¹ Questo contributo è tratto dalla tesi di dottorato “*Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante. Un mixed method study nella scuola secondaria in Italia*” (Malusà, 2017).

contextualized in 4 middle schools in Trentino. Inhomogeneous patterns of the school careers (269) of the students of foreign origin are clearly revealed, as are training channeling and micro-projects which often fail to promote academic success. The methodological aspects and the limits of the present study will be analyzed and discussed.

Keywords: academic success – students of foreign origin – secondary school – mixed-method

Introduzione

Nonostante le politiche ufficiali di inclusione, dati statistici nazionali ed internazionali rivelano che uno scarso rendimento, insuccessi e abbandoni scolastici sono problemi irrisolti per l'Italia (MIUR, 2013), come pure come per molti altri paesi europei. L'Italia si colloca in quint'ultima posizione, con il 17,0% di giovani ESL (ISTAT, 2015), in prevalenza nati all'estero (Bertozzi, 2016). Nell'indagine OECD-PISA 2012 (OECD, 2013) ottiene risultati inferiori alla media dei Paesi OECD in ogni ambito considerato. Non solo: considerando un'ottica di eccellenza e di equità (misurata attraverso l'indice ESCS), si posiziona tra i paesi meno equi con una performance inferiore alla media OECD ed è collocata tra i paesi con *Poor and Unequal Educational Opportunity System*.

Assumendo il successo formativo degli alunni migranti come parametro di valutazione dell'efficacia dei percorsi educativi, emergono pesanti criticità e profonde ineguaglianze nel nostro sistema scolastico relative non solo al fenomeno degli abbandoni scolastici, ma anche a quello della canalizzazione formativa degli studenti migranti nella scelta della scuola superiore.

Finalità e obiettivi

Il presente studio si è posto l'obiettivo di identificare un modello pedagogico per supportare percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nei contesti eterogenei della scuola secondaria di primo grado.

In primo luogo, assumendo una prospettiva pedagogica, si è ritenuto indispensabile superare la generica definizione di alunno "straniero" (Tarozzi, 2015; Zoletto, 2012) per definire quali fossero i diversi profili degli studenti di origine migrante, seguendo le traiettorie formative di ciascuno nella provincia di Trento.

Successivamente, si sono indagati i processi messi in atto nella scuola per promuovere il successo scolastico, andando ad osservare e ad intervistare dirigenti e docenti di alcuni istituti secondari di primo grado in contesti diversificati e con una diversa densità di alunni con background migratorio. Con l'ipotesi di partenza che proprio nelle realtà caratterizzate da forti emergenze sociali la scuola vivesse l'urgenza di individuare strategie

efficaci per garantire percorsi di successo, sperimentando con un Ethos professionale modalità “altre” per sopperire alla crescente mancanza di risorse e implementando prassi talvolta alternative di *Social Justice Education*, maggiormente emergenti da un’analisi comparata fra istituti con caratteristiche differenti.

Ipotesi e domande di ricerca

Si è assunto come indicatore dell’efficacia del percorso scolastico la promozione del successo e/o di un alto/migliorato standard formativo degli alunni migranti.

Queste in particolare le progressive domande di ricerca:

- A. Quali sono i profili pedagogici degli studenti di origine migrante in Trentino?
- B. Quali progettualità caratterizzano percorsi di successo scolastico per gli studenti di origine migrante nella scuola secondaria di primo grado?
- C. Quale potrebbe essere il ruolo dei docenti in tal senso?
- D. Quale processo può supportare percorsi virtuosi di successo scolastico? E quale processi viziosi?

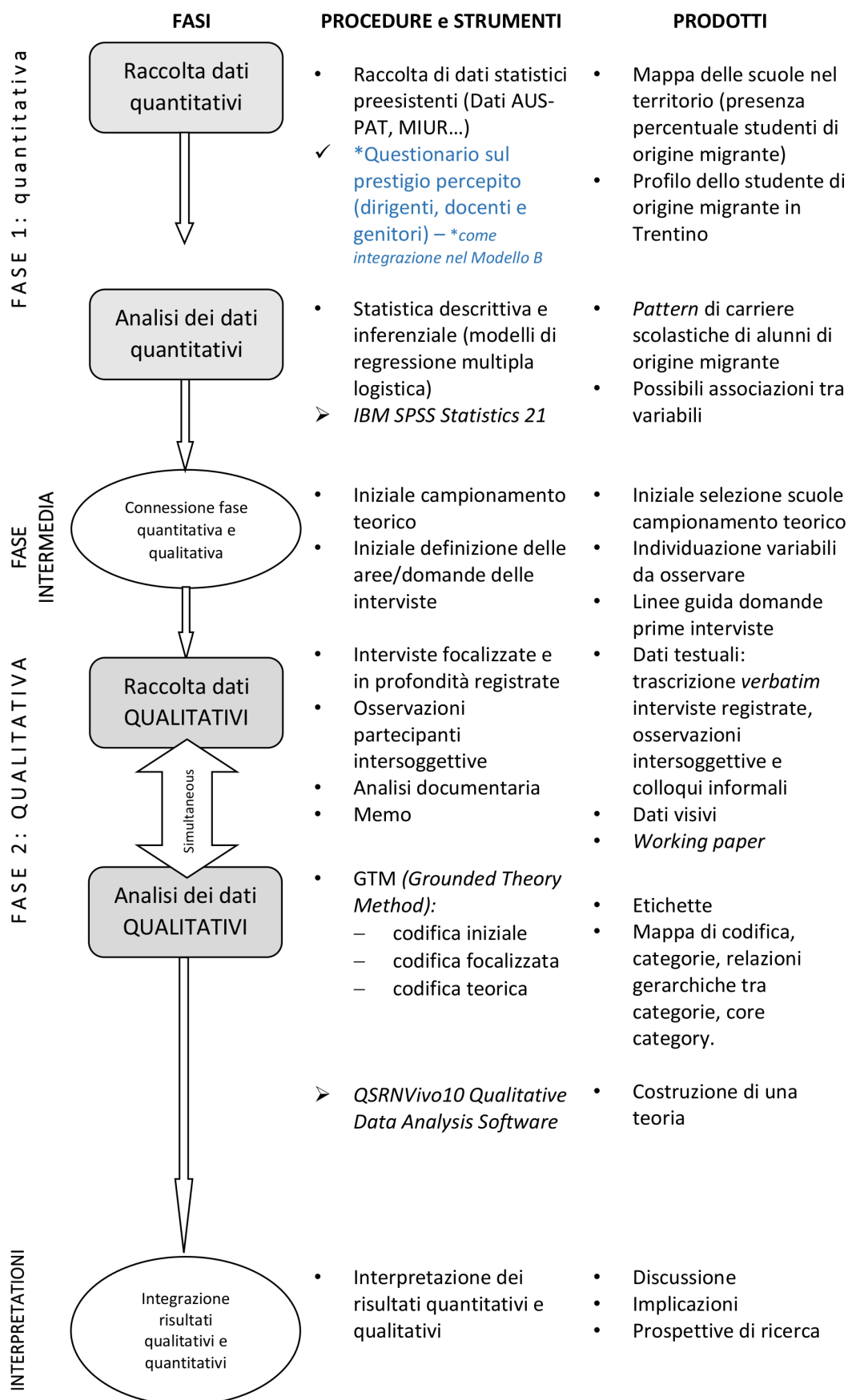
Disegno dello studio e metodologia

Data la complessità di diverse variabili interagenti in un sistema complesso come quello scolastico, si è ritenuto opportuno adottare un disegno di ricerca misto bifasico *QUAL* con direzione teorica qualitativa, per poter approfondire alcuni elementi emergenti da una prima fase esplorativa di ricerca quantitativa. In particolare si è assunto un *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* (Creswell & Clark, 2007; Ivankova, Creswell, & Stick, 2006), riservando particolare enfasi alla seconda fase di studio, in cui si è adottata come metodologia una *Grounded Theory* (Charmaz, 2014; Tarozzi, 2008) orientata alla *Social Justice Education*, nell’ambito di quella pedagogia critica che vorrebbe contribuire a fornire strumenti operativi di cambiamento sociale (Charmaz, 2005; Denzin, 2007; Levy, 2015).

Aspetti etici

Ogni fase del progetto si è sviluppata in conformità ai principi generali e alle norme previste dal nuovo Codice Etico della Ricerca in Psicologia (CERP) e dal Codice Deontologico dell’Ordine Nazionale degli Psicologi, ed è stata approvata dal Comitato Etico per la Sperimentazione con l’essere umano dell’Università di Trento (CESP, Protocollo 2015-002).

Figura 1 - *Mixed Methods Sequential Explanatory Design Procedures*. Diagramma
(Fonte: Malusà, 2017, p. 68)



Prospettive epistemologiche

Oltre una guerra di paradigmi (positivista vs naturalistico) (Tarozzi, 2016) che vorrebbe continuare a contrapporre in modo sterile una visione oggettiva vs soggettiva della realtà, in questa ricerca si è scelto di contestualizzare gli elementi provenienti da una dimensione qualitativa all'interno di un più ampio panorama che una visione quantitativa, seppur in modo statico, può offrire, nell'ambito di un moderato realismo.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Il protocollo adottato ha previsto fasi di lavoro successive, ciascuna con specifici obiettivi, tipologia di dati e strumenti di analisi (Figura 1).

Fase quantitativa

A questa fase si è attribuito un valore prevalentemente esplorativo, utile per ottenere una fotografia statistica del fenomeno da indagare e per individuare il punto di partenza di un campionamento teorico. A tal scopo si è previsto l'utilizzo sia di analisi su dati preesistenti: a livello nazionale del MIUR e dell'ISTAT e a livello locale dell'Istituto di Statistica della Provincia Autonoma di Trento (ISPAT), per tracciare un primo profilo descrittivo del fenomeno "insuccesso scolastico"; sia di nuove analisi su dati estraibili dal *data warehouse* dell'Anagrafe Unica dello Studente in Trentino (AUS-PAT), con l'intento di approfondire il fenomeno indagato nella Provincia di Trento ed identificare alcune scuole da includere nel campione per la fase successiva di ricerca. Inoltre l'analisi di questi dati avrebbe permesso di studiare le singole traiettorie scolastiche degli studenti con background migratorio e delineare possibili profili pedagogici², indagando la correlazione tra le diverse variabili influenzanti percorsi regolari, base per ulteriori approfondimenti in una prospettiva qualitativa.

Fase intermedia

In questa fase, di transizione tra la precedente quantitativa e la successiva qualitativa, si è scelto di definire – basandosi sugli elementi emergenti – un primo campione di scuole in Trentino da indagare attraverso dimensioni qualitative, predisponendo anche la traccia iniziale delle domande per le interviste a *key informants* delle scuole inizialmente individuate.

Fase qualitativa

Si sono considerati dati verbali, osservativi e visivi in base alla focalizzazione della domanda di ricerca, raccolti/costruiti attraverso:

- *osservazioni etnografiche* (Angrosino, 2007) in alcune scuole secondarie, con la possibilità di focalizzare l'attenzione sugli elementi di volta in volta indagati;

² Come profilo pedagogico si intende una categorizzazione in base alla durata della frequenza scolastica e non solo dell'età anagrafica, come appare nel rapporto ISTAT.

- *interviste focalizzate e in profondità* (Charmaz, 2001; Tierney & Dilley, 2001) a *key informants* (docenti, dirigenti, personale esterno), procedendo nel campionamento teorico fino al raggiungimento di dati ridondanti, secondo un criterio di saturazione;
- *analisi documentaria* di dati preesistenti (*extant texts*) e di materiali didattici;
- *memo*, strumento meta-cognitivo di passaggi importanti nella ricerca (Tarozzi, 2008).

Si è trasformato tutto il materiale in testo – con una trascrizione *verbatim* di ogni intervista – codificandolo secondo le procedure tipiche della *Grounded Theory* (Tarozzi, 2008), con il supporto di QSR NVivo10.

Integrazione dei risultati quan->QUAL

Come fase conclusiva, si sono interpretati gli elementi emergenti dal modello costruito all'interno della cornice fornita dai risultati dell'analisi statistica, discutendone implicazioni e possibili ricerche future.

Risultati e discussione

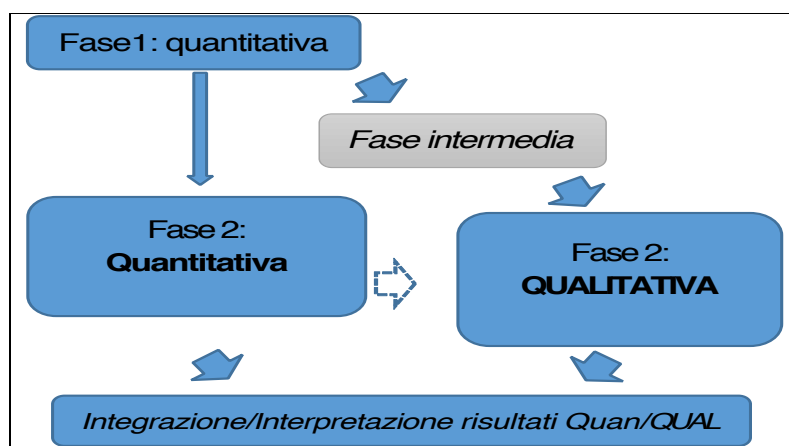
Supportare e pianificare nella scuola dell'obbligo percorsi di successo indipendentemente dalla provenienza anagrafica e dalle condizioni socio-economiche si profila come una sfida quanto mai attuale nel nostro sistema scolastico, ancora caratterizzato da un alto tasso di dispersione e da un *learning gap* tra studenti autoctoni e di origine migrante, che mostrano una polverizzazione delle loro traiettorie e una predestinazione formativa verso scuole professionali (Malusà, Pisanu, & Tarozzi, 2015, 2016). L'urgenza di una necessaria personalizzazione degli interventi si scontra con le modalità presenti nella scuola, dove emergono spesso scelte strategiche parziali, didattiche cristallizzate e pianificazioni sterili. Se la durata del percorso scolastico sembra essere un fattore predittivo di un percorso regolare, dipende poi da come ogni scuola “si gioca” questa partita, costruendo e pianificando realmente pari opportunità formative (Gorski, 2013), attraverso la costruzione di una relazione significativa con/fra gli studenti ed una didattica attiva, esperita attraverso attività coordinate tra i docenti, cementate da scelte strategiche dirigenziali congruenti (Malusà, Tarozzi, & Pisanu, 2016).

Limiti e riflessione critica

Il primo disegno di ricerca ipotizzato a livello metodologico avrebbe presupposto un controllo su ogni variabile considerata, tale da permettere una sequenza progressiva nella ricerca, con un approfondimento qualitativo degli elementi quantitativi emersi inizialmente. L'esperienza diretta di ricerca sul campo ha mostrato alcuni limiti riferibili alla difficoltà di accedere alle fonti quantitative richieste in tempo utile e al rallentamento/arricchimento di un lavoro di analisi in team dei dati ricevuti. Si sono dovute ideare altre dimensioni quantitative (ideazione di un questionario sul prestigio) che permettessero

una selezione iniziale delle scuole da osservare a livello etnografico. Di fatto a livello temporale parte dell'analisi dei dati AUS-PAT si è svolta in modo sincrono rispetto la fase qualitativa nelle scuole, intercettando talvolta a livello concettuale la codifica focalizzata/teorica in corso, con una conclusiva interpretazione/integrazione degli esiti ottenuti, evidenziando la necessità di un'opportuna flessibilità metodologica anche in presenza di disegni rigorosamente predisposti (Figura 2).

Figura 2 – Disegno di ricerca ex-post (Fonte: Malusà, 2017, p. 71)



Il complesso disegno quan->QUAL adottato ha contemplato l'analisi di una mole considerevole di dati da diversi punti di vista, permettendo l'esplorazione e l'approfondimento con dimensioni qualitative del fenomeno oggetto di studio – il successo scolastico degli studenti di origine migrante – considerato inizialmente ad un livello solo quantitativo. A questi elementi di forza già evidenziati ampiamente in letteratura (Caracelli & Greene, 1993; Creswell, 2003; 2015; Creswell & Clark, 2007; Fetters, Curry, & Creswell, 2013), si sono sommati indubbi fattori limitanti un adeguato processo di analisi (Ivankova et al., 2006), con l'adozione – quando possibile – di alcune strategie per compensarli:

- l'analisi dei dati quantitativi del database dell'AUS-PAT ha richiesto un notevole dispendio di tempo e ritardo rispetto i tempi previsti, ma attraverso un critico lavoro in team è stato possibile contemplare diverse piste di analisi, che hanno arricchito anche la progressiva analisi qualitativa in corso, trasformando un limite temporale in risorsa metodologica;
- per estrarre dai database i dati necessari all'analisi si sono coinvolte ulteriori risorse professionali: il personale dell'IPRASE dell'*Ufficio programmazione e gestione della secondaria e formazione professionale*, dell'*Ufficio Innovazione e Informatica* e dell'*Ufficio di statistica* della PAT, coordinando tempi e processi anche se non sempre in modo efficace;

- per gestire l'ampia mole di dati ci si è avvalsi di diversi software di supporto sia di analisi quantitativa (IBM SPSS Statistics21) sia qualitativa (QRS NVivo10), sistematizzando progressivamente quanto raccolto con un'attenta categorizzazione delle differenti *sources*;
- nella fase di ricerca qualitativa, l'aderenza ai principi etici previsti dal CERP ha tutelato i partecipanti, che si sono espressi con maggiore libertà nel rimarcare problematicità e risorse; tuttavia il campionamento teorico è stato talvolta vincolato da delicati equilibri presenti nei contesti educativi coinvolti;
- le iniziali osservazioni intersoggettive della fase qualitativa hanno coinvolto altri due ricercatori, permettendo anche una codifica aperta intersoggettiva che ha sicuramente assicurato una maggiore ricchezza ed oggettività delle tematiche emerse, mentre questa possibilità è mancata nelle fasi finali di ricerca, in cui il confronto in team è stato solo occasionale.

Si ritiene, tuttavia, di essere riusciti a eludere le minacce alla validità di un *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* quan->QUAL ipotizzate da Creswell (2015) e relative a un mancato approfondimento della seconda fase qualitativa degli elementi quantitativi emergenti piuttosto che ad una difficile individuazione di *key informants* per analizzare le questioni più rilevanti. Si reputa in tal senso che l'adozione di un *Grounded Theory Method* orientato alla giustizia sociale (Charmaz, 2014; Levy, 2015) abbia fornito una struttura metodologicamente adeguata per un'analisi qualitativa empiricamente fondata e costruita progressivamente nella relazione con i partecipanti alla ricerca, in congruenza agli assunti critici adottati (Charmaz, 2005; Denzin, 2007; Johnson & Parry, 2015).

In coerenza con quanto suggerito da Morse (2015) per determinare un maggior rigore nella ricerca qualitativa, la raccolta dati ha previsto: osservazioni ricorsive, interviste anche non strutturate per indagare in profondità le tematiche individuate, ricerca di "casi negativi" per falsificare le ipotesi emergenti, ma soprattutto un costante confronto e triangolazione dei dati progressivamente costruiti. Ma sono soprattutto le domande guida proposte da Charmaz (2014) il criterio assunto per autovalutare il modello teorico definito attraverso la *Grounded Theory*, in base ai principi dell'adeguatezza, rilevanza, funzionamento e modificabilità (Tarozzi, 2008). Nell'ambito, poi, delle numerose piste offerte dall'analisi di questo processo, si sono dovuti necessariamente porre dei limiti d'indagine, per non rischiare di perdere la pregnanza dei risultati con descrizioni ingenue o generali delle situazioni, operando talvolta difficili scelte. Ed ogni opzione ha presupposto qualcosa da includere e/o qualcosa da rimandare: ma si ritiene che già questi atti intenzionali e motivati siano declinabili come una prima costruzione teorica. Rispetto l'attendibilità nella codifica, l'utilizzo di NVivo10 ha consentito non solo di creare in modo flessibile *set* comparativi, ma soprattutto di tenere una traccia aderente ai dati anche nei *nodes*

concettuali, aderenza eventualmente ripercorribile anche da un ricercatore esterno. E la teoria emersa si ritiene sia rilevante non solo per il momento storico difficile che la scuola vive, ma anche per i partecipanti stessi alla ricerca, parte attiva del processo: come ulteriore conferma, nelle ultime interviste si è condiviso il modello costruito con *key informants* dei contesti considerati, che si sono ritrovati pienamente nell'analisi, convalidata anche dai risultati di un questionario somministrato nella fase conclusiva e focalizzato sulle categorie del modello.

Si ritiene, tuttavia, che sarebbe interessante estendere la ricerca ad altri contesti educativi complessi, per derivare un modello maggiormente a-contestualizzato – limite di cui questa Grounded Theory ha risentito – in quanto solo nell'ultima fase il campionamento teorico ha incluso scuole esterne al Trentino, anche se durante il percorso sono stati considerati input internazionali (scuole di Los Angeles, California e di Odense, Danimarca). E ancora molti sono gli interrogativi che rimangono aperti in questo studio, che si è focalizzato soprattutto sul ruolo dei docenti, intercettando solo marginalmente quello dei dirigenti o delle politiche scolastiche o territoriali, interessanti piste esplorabili con ulteriori possibili ricerche.

Riferimenti bibliografici

- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bertozzi, R. (2016). Transizioni e scelte formative. Opportunità per gli allievi stranieri nelle diverse aree territoriali. In M. Santagati & V. Ongini (Eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015* (pp. 81-108). Milano: ISMU-MIUR.
- Caracelli, V.J., & Greene, J.C. (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). London: SAGE.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century. A Qualitative Method for Advancing Social Justice Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3th ed., pp. 507-535). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 675-694). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Creswell, J.W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In S.N. Hesse-Biber & B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. 57-71). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.

- Denzin, N.K. (2007). Grounded Theory and the Politics of Interpretation. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (pp. 454-471). Los Angeles, Ca: SAGE.
- Fetters, M.D., Curry, L.A., & Creswell, J.W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs. Principles and Practices. *Health Services Research, II*(December), 2134-2156.
- Gorski, P. (2013). *Reaching and teaching students in poverty. Strategies for erasing the opportunity gap*. New York, NY: Teachers College Press.
- ISTAT (2015). *Noi Italia: 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. Roma: ISTAT.
- Ivankova, N.V., Creswel, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods, 18*(1), 3-20.
- Johnson, C.W., & Parry, D.C. (2015). Contextualizing Qualitative Research for Social Justice. In C.W. Johnson & D.C. Parry (Eds.), *Fostering social justice through qualitative inquiry: a methodological guide* (pp. 11-22). New York (USA): Routledge.
- Levy, D.L. (2015). Discovering Grounded Theories for Social Justice. In C.W. Johnson & D.C. Parry (Eds.), *Fostering social justice through qualitative inquiry: a methodological guide* (pp. 71-100). New York (USA): Routledge.
- Malusà, G. (2017). *Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante. Un mixed-method study nella scuola secondaria in Italia*. Tesi di Dottorato, Università di Trento, Rovereto (TN). Retrieved from <http://eprints-phd.biblio.unitn.it/1920/>
- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016). Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico. In M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (pp. 139-157). Trento: PAT.
- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2015). *Percorsi di successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino: quali i fattori determinanti?* . Poster presented at the XXVIII Congresso Nazionale AIP - Sezione di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Parma, 24-26 settembre 2015.
- Malusà, G., Tarozzi, M., & Pisanu, F. (2016). Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 1071-1079). Milano: Franco Angeli Open Access.
- MIUR (2013). Focus “La dispersione scolastica”. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf
- Morse, J. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research, 25*(9), 1212-1222.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD.
- Tarozzi, M. (2016). Introduzione. Oltre la guerra dei paradigmi. In M. Tarozzi, V. Montù, & A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini* (pp. 5-11). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Tierney, W.G., & Dilley, P. (2001). Interviewing in education. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 453-471). Thousand Oaks (CA): SAGE.

Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Quello che gli studenti non dicono.

Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti

Serafina Pastore

Università di Bari

Abstract

Le più recenti riforme nel mondo dell'istruzione universitaria incoraggiano gli insegnanti a predisporre una serie di pratiche di valutazione che possano al contempo rispondere tanto alle istanze dell'*accountability* e della *quality assurance*, quanto alle esigenze degli studenti. In Italia, nonostante l'ampio riconoscimento del valore del *feedback* degli studenti, il processo di assicurazione della qualità è sostanzialmente rimasto invariato, ingessato in un quadro di mero adempimento. I comportamenti di *compliance* e il forte senso di disaffezione rappresentano alcune delle cattive pratiche diffuse nel sistema di qualità definito da ANVUR. Il presente contributo, nel riportare gli esiti di un'analisi comparativa sulle principali *students surveys* a livello internazionale, analizza le criticità legate all'uso delle opinioni degli studenti per la valutazione della qualità didattica e illustra il processo di costruzione di un questionario opinioni studenti realizzato nell'ambito del progetto IDEA (*Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education*).

Parole chiave: assicurazione della qualità - feedback - indagini opinioni studenti - valutazione

The most recent reforms within the higher education field encourage teachers to incorporate a range of assessment practices that can reply to accountability and quality assurance requests, and be responsive to students' learning needs. In Italy, despite the importance of gather students' feedback in providing information about what students have gained through their engagement within the higher education system, the quality assurance process has remained mostly unchanged. Students' behaviour of compliance and a strong sense of disaffection represent some of the increasing malpractices in the Italian quality assurance system. This paper, while reports results of a comparative analysis on the main students survey it focuses on the criticalities connected to the use of students' opinions for the quality assurance. The paper reports also on the

path for the implementation of a new questionnaire for student' opinions realized within the IDEA project (*Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education*).

Keywords: quality assurance - feedback - student survey - assessment practice

Sistemi universitari: trasformazioni, evoluzioni, valutazioni

Profonde e radicali trasformazioni hanno investito i sistemi universitari: già dagli anni '80, diversi cambiamenti istituzionali, sulla scorta delle richieste avanzate dall'*accountability*, sono stati realizzati, nell'ottica della *quality assurance*, al fine di raccogliere dati e informazioni che potessero essere comparabili e, allo stesso tempo, robusti, validi e "certi".

La diffusione così ampia della considerazione dei sistemi di *higher education* quale volano per il miglioramento delle performance economiche di un Paese si è affiancata, specie negli ultimi anni, alla pressione esercitata sull'università rispetto alla valutazione che è cresciuta in modo esponenziale, spinta dalla richiesta, spesso ossessivamente avanzata dai vari stakeholder (studenti, famiglie, mondo del lavoro e delle imprese, comunità sociale) di informazioni comparabili rispetto alle modalità con cui i giovani si preparano per entrare nell'ormai conclamata società della conoscenza.

Il concetto ombrello di qualità didattica, riunendo aspetti assai variegati come quelli della progettazione didattica, dell'attenzione al contesto di apprendimento, dei servizi a supporto degli studenti, del loro coinvolgimento attivo e del riconoscimento di diverse forme di valutazione per gli esiti di apprendimento, ha rappresentato, sin da subito, un argomento di acceso dibattito tanto da configurarsi quale aspetto cruciale dell'agenda politica europea dall'avvio del Processo di Bologna (1999). La forte spinta per l'assicurazione della qualità ha alimentato, rapidamente, una pletora di studi e di progetti tesi a teorizzare e misurare la qualità didattica, per finalità sia di rendicontazione, sia di miglioramento (Krause, 2012) che hanno indotto, e in parte agevolato, un processo di revisione della politica educativa, dell'organizzazione e della progettazione dei percorsi di formazione universitaria. In questo scenario, diversi sono stati i tentativi di delineare un diverso tipo di cultura della valutazione che fosse più sostenibile e utile al fine di favorire l'apprendimento degli studenti e garantire la loro partecipazione attiva quali "membri a pieno titolo della comunità accademica" (Jungblut, Vukasovic, & Stensaker, 2015).

Forte è divenuta l'esigenza di rivedere le pratiche di valutazione tradizionali, individuare forme alternative e analizzare le concezioni che insegnanti e studenti hanno della valutazione. Le recenti modifiche nelle politiche di *accountability*, di *quality assurance* e di *testing*, hanno indotto gli insegnanti ad avere accesso ai dati sui risultati di

apprendimento degli studenti ma anche a dati relativi alle percezioni che della qualità hanno gli studenti e al loro livello di soddisfazione.

Sulla scorta del movimento della *standard-based education* e dell'ampia diffusione dei Descrittori di Dublino, le ultime riforme nel campo dell'istruzione universitaria incoraggiano gli insegnanti a ricorrere a una pluralità di pratiche di valutazione che possano al contempo rispondere tanto alle istanze della nuova *accountability*, quanto alle esigenze di apprendimento degli studenti: come ribadisce Popham (2008) è nell'interesse degli insegnanti, ma anche degli studenti, che i primi sviluppino un livello di comprensione della valutazione e che modifichino le loro pratiche sulla scorta dei suggerimenti e dei *feedback* veicolati dagli studenti.

In siffatta compagine, le *student surveys* (ovvero le rivelazioni sulle opinioni degli studenti sulla didattica), sono divenute la modalità di raccolta dati più diffusa e utilizzata per l'assicurazione di qualità (Klemencic, & Chirikov, 2015; Williams, 2014).

Sebbene nel nostro Paese, i primi tentativi di introdurre processi di valutazione e assicurazione della qualità possano essere fatti risalire ai primi anni '80, è dal 2004 che il sistema universitario è stato investito da profonde trasformazioni veicolate da cambiamenti politici ed economici e dalle innovazioni sociali (Bonaccorsi, 2015). Ma è soprattutto con la Legge n. 240/2010 che nell'università italiana comincia a svilupparsi un diverso e inedito interesse per la valutazione. Tuttavia, a fronte della notevole attenzione riservata al tema dell'assicurazione della qualità didattica, ancora pochi sono gli studi realizzati sul ruolo del *feedback* e sulle percezioni che gli studenti hanno della valutazione.

Le pratiche di valutazione sono divenute così più complesse, utilizzate per diverse finalità e diversi *stakeholders* e realizzate per soddisfare principalmente due istanze:

- l'implementazione del sistema nazionale di assicurazione della qualità, così come definito dal modello ANVUR;
- la promozione di esiti di apprendimento allineati con i Descrittori di Dublino. L'impianto dei *learning outcomes* ha avuto un profondo impatto non solo sulla valutazione, ma sullo stesso processo di insegnamento-apprendimento, alimentando un dibattito acceso e plurale (Biggs, & Tang, 2011; Boud, & Molloy, 2013).

In quest'ottica, si dovrebbe supporre che le pratiche di valutazione siano diverse da quelle che erano solo pochi anni fa. In realtà, nonostante l'importanza riconosciuta alla raccolta del *feedback* degli studenti, il processo di assicurazione della qualità è rimasto sostanzialmente invariato: gli studenti valutano gli insegnanti al termine dei corsi e dei moduli, ma i docenti tendono a non utilizzare le informazioni e *feedback* per modificare la loro pratica didattica e migliorare la qualità del loro insegnamento.

A partire da questo composito scenario di seguito ci soffermiamo sul ruolo del *feedback* e delle *student surveys* nel processo di assicurazione della qualità. Infine riporteremo il percorso di costruzione del questionario per la raccolta delle opinioni studenti che, nell'ambito del progetto IDEA¹, è stato realizzato attraverso un'indagine comparativa nazionale e internazionale.

Feedback e processi di assicurazione della qualità

Il dibattito sull'assicurazione di qualità è strettamente connesso al ruolo del *feedback*, così come ad altri aspetti quali: l'accesso all'università, il problema della *retention*, l'analisi del livello di soddisfazione degli studenti che, in genere, è ottenuta attraverso le così dette *national student surveys* (rilevazioni delle opinioni degli studenti sulla didattica)². Queste indagini «were introduced for various reasons relating to accountability, such as justifying the investment of public money and assuring the quality of provision to a range of stakeholders as well as making a contribution to informing students regarding their choice of institution» (Yorke, 2013: 6).

Nel corso del tempo, l'utilizzo di tali indagini è cresciuto rapidamente anche per il diffuso supporto della tecnologia che permette di raccogliere dati in modo più economico e veloce. Le *student surveys* sono progettate e realizzate per raccogliere dati e produrre prove valide e attendibili sui punti di forza e debolezza di un'istituzione universitaria a diversi livelli:

- micro (processi di insegnamento e apprendimento);
- meso (corsi di studio e sede universitaria);
- macro (sistema di istruzione e formazione universitaria nazionale).

La raccolta dati costituisce, indubbiamente, un aspetto cruciale per garantire e supportare una presa di decisioni efficace. I dati e il *feedback* fornito dagli studenti devono essere, infatti, non solo validi e affidabili (Giovannini, & Silva, 2014), ma anche chiari, significativi e utili per supportare il processo di miglioramento. A dispetto dell'enfasi posta sul *feedback* bisogna però ammettere come non ci sia un riconoscimento unanime rispetto alla sua importanza nella valutazione: può essere considerato come un prodotto o una

¹ Il progetto IDEA (*Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education*), coordinato da Serafina Pastore e avviato nel 2015, è vincitore del Concorso Pubblico di Idee di Ricerca bandito da ANVUR per la Linea di ricerca 2 "Sistemi informativi per la gestione della assicurazione della qualità della didattica (Delibera del Consiglio Direttivo ANVUR n. 92 del 8/7/2015). Obiettivo principale di IDEA è definire un modello di valutazione e di *feedback* che, oltre a promuovere un migliore apprendimento negli studenti, possa essere *embedded* con il sistema di assicurazione della qualità didattica dei corsi di studio.

² Per un approfondimento della letteratura sul tema e sulla vivace plurarizzazione di espressioni (e di pratiche) rimandiamo allo studio di Giovannini e Silva (2014).

conseguenza di una performance, come informazione sul livello di apprendimento degli studenti, come parte integrante del processo di apprendimento (Cramp, 2010; Archer, 2010). E se per un verso, buona parte della letteratura sul tema, specie nell'ottica dell'*assessment for learning*, ribadisce come il *feedback* rappresenti una chance per un dialogo continuo e interattivo tra docenti e studenti, dall'altro, studi più recenti ribadiscono come il *feedback* costituisca, in realtà, uno degli aspetti più problematici nell'esperienza universitaria degli studenti. Al riguardo Richardson (2005) avverte come siano diverse le criticità da considerare, tra cui, ad esempio, quelle imputabili al modo in cui il *feedback* è interpretato e reso pubblico e quelle relative alla "paternità" del *feedback* per docenti e studenti. Altri aspetti vanno inoltre considerati quando si iscrive il *feedback* nel processo di assicurazione della qualità: ad esempio, per quanto gli studenti possano essere coinvolti nel restituire il *feedback* ai loro docenti (e agli altri *stakeholders* coinvolti) a volte, rischiano di non vedere il senso di tale azione e di non comprendere e contestualizzare i risultati (Porter, 2011).

Troviamo qui però un primo latente paradosso: mentre la letteratura di settore, specie quella relativa alla prospettiva dell'*assessment for learning*, ribadisce quanto il *feedback* sia importante per rinforzare il ruolo attivo degli studenti, nella pratica, questo tipo di indagini finisce con il prestare maggiore attenzione agli aspetti istituzionali e non ai fattori contestuali, sociali, educativi e psicologici relativi a uno specifico processo di insegnamento-apprendimento: «most of the research evidence has been concerned with students' perceptions of the quality of the teaching they receive or their more global perceptions of the academic quality of their programs. Much less evidence has been concerned with students' level of satisfaction with the teaching that they receive or with their programmes in general» (Richardson, 2005, p. 16).

Simili considerazioni ben si sposano con il contesto attuale dell'università italiana e del sistema di assicurazione della qualità che, sulla scorta delle Linee Guida ENQA (2015), è articolato in cinque fasi:

- definizione dei *learning outcomes* e dei *program outcomes*;
- definizione di corsi e moduli di insegnamento;
- monitoraggio e valutazione dei *learning outcomes*;
- supporto alle azioni di miglioramento;
- documentazione di quanto realizzato.

Il comportamento di *compliance* degli studenti nella compilazione del questionario sulle opinioni che loro hanno rispetto all'esperienza universitaria e al processo di insegnamento-apprendimento, così come un forte senso di disaffezione, rappresentano

solo alcune delle *malpractices* diffuse in concomitanza con l'implementazione del modello AVA di assicurazione della qualità.

Si tratta di un problema di non poco conto: se gli studenti forniscono informazioni che non sono veritiere, il processo di assicurazione della qualità perde il suo senso e la sua validità.

Il progetto IDEA nasce proprio dall'esigenza di contrastare tali cattive pratiche, analizzare le principali problematiche che docenti e studenti avvertono nel processo di assicurazione della qualità e migliorare il ruolo del *feedback*.

In tale cornice si inserisce il tentativo di predisporre un nuovo questionario per la raccolta delle opinioni degli studenti. Vediamo in dettaglio.

Questionario ANVUR *reloaded*

Con la messa a regime del processo AVA, ANVUR, ha predisposto, per ottenere un monitoraggio completo sulla didattica e dati affidabili e comparabili tra i diversi atenei italiani, un insieme minimo di domande (11 per essere precisi) per la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti. Insieme al nucleo minimo di quesiti da inserire nella rilevazione, ai Nuclei di Valutazione di ciascuna sede universitaria sono state fornite istruzioni di tipo organizzativo (quando somministrare il questionario) e metodologiche (modalità di costruzione degli indicatori e principali tecniche di presentazione dei risultati).

La creazione di un metro comune di rilevazione se, per un verso, ha garantito la comparabilità, dall'altro, come si legge nel report ANVUR (2015), ha sacrificato le peculiarità di ciascuna università: i questionari sono stati così integrati con quesiti e dimensioni di indagine (spesso con un effetto di superfetazione che superava le 50 domande) derivanti dall'analisi dei contesti in cui venivano applicati, con l'effetto finale, però, dei "mille fiori nel prato".

Sulla scorta dell'impianto del progetto IDEA, il lavoro di costruzione e validazione del questionario sulle opinioni degli studenti è stato svolto su due livelli: nazionale e internazionale.

Nel primo caso è stata predisposta una ricognizione dei diversi questionari realizzati dalle università italiane (accesso sito VALMON) e, in seconda battuta, un'analisi delle dimensioni di cui si compone il canovaccio delle 11 "domande di base" (Tabella 1).

Tabella 1 - Struttura di base del questionario opinioni studenti - ANVUR

Insegnamento	Docenza	Interesse
<ul style="list-style-type: none"> • Adeguatezza delle conoscenze preliminari per la comprensione degli argomenti • Proporzionalità del carico di studio rispetto ai crediti • Adeguatezza del materiale didattico • Chiarezza nella descrizione delle modalità di esame 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservanza degli orari di lezione • Capacità di motivare l'interesse • Chiarezza nell'esposizione • Utilità delle attività didattiche integrative • Correttezza delle informazioni riportate sul web del CdS • Disponibilità a dare chiarimenti e spiegazioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse generale per gli argomenti trattati

A livello internazionale ci si è soffermati, invece, sul percorso di elaborazione e costruzione di *student surveys* realizzate in diversi contesti. La scelta è stata orientata verso i Paesi in cui la tradizione dell'*assessment for learning* è più forte e consolidata. In particolare sono state considerate due differenti *surveys* (Tabella 2): la *National Student Survey* (UK) e il *Course Experience Questionnaire* (Australia).

Tabella 2 - Student surveys a confronto

National Student Survey - UK	Course Experience Questionnaire - Australia
<ul style="list-style-type: none"> • TL= teaching and learning (4 items) • AF= assessment and feedback (5 items) • AS= academic support (3 items) • OM= organization and management (3 items) • LR= learning resources (3 items) • PD= professional development (3 items) • + OS= overall satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> • Good teaching (8 items) • Clear goals and standards (5 items) • Appropriate workload (5 items) • Appropriate assessment (6 items) • Emphasis on independence (6 items) • (Version trial + 3 items on feedback)

Il questionario ANVUR è stato così “rimaneggiato” prestando particolare attenzione alla definizione delle variabili, alla revisione delle variabili socio-demografiche e alla riformulazione della scala di misura (1-4). Cinque le dimensioni previste:

1. Organizzazione didattica e insegnamento;
2. Valutazione e AQ;
3. Supporto all'apprendimento;
4. Risorse per l'apprendimento;
5. Descrittori di Dublino.

La somministrazione è stata realizzata con due diverse modalità:

- la prima, via piattaforma dedicata, per gli studenti che hanno partecipato al progetto IDEA (con 2 re-call). Chiusura al 30 settembre 2016;
- la seconda, con survey-monkey, per gli studenti UNIBA che non hanno partecipato al progetto IDEA. Chiusura al 30 ottobre 2016.

Non ci siamo soffermati sui risultati del questionario, ovvero sulle valutazioni ottenute dai singoli corsi che hanno partecipato al progetto IDEA: valutare ogni singolo corso appare poco funzionale all'economia del discorso qui presentato. Piuttosto gli sforzi maggiori sono stati profusi per la validazione del questionario. Ci aspettiamo, appena il processo di validazione sarà concluso, che il questionario elaborato possa

- agevolare il cambio di prospettiva sulla valutazione tanto nei docenti tanto negli studenti andando oltre il famoso effetto “*broad brush*” e attivando un cambiamento reale ed efficace;
- predisporre una maggiore attenzione al processo di apprendimento e non solo ai contenuti dello stesso;
- migliorare la partecipazione attiva al processo di apprendimento;
- contribuire a una maggiore aderenza al contesto;

I principali limiti imputabili a questo studio attengo a

- la ridotta ampiezza del campione. Nonostante gli studenti che hanno partecipato al progetto IDEA fossero in un certo senso “fidelizzati”, l'effetto decadimento è stato pesante: durante la prima somministrazione solo 174 questionari raccolti su 572 partecipanti (per ragioni diverse: chiusura corsi; prossimità esami; effetto saturazione con altri questionari somministrati durante la sperimentazione; effetto “copia” con il questionario ANVUR-Uniba);
- la necessità di ulteriori analisi per la validità del questionario (Item Analyses oltre a PCA);
- l'opportunità di testare il questionario in altri contesti universitari.

Per (non) concludere

Il riconoscimento del *feedback* quale parte integrante dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione non scalfisce, per il momento, la forte disaffezione che, in particolare, docenti e studenti sembrano avere nei suoi confronti. Migliorare la pratica del *feedback* non è questione di immediata attuazione, specie nel nostro Paese

dove permane un forte livello di burocratizzazione dei processi valutativi e dove gli studenti continuano ad avere notevoli difficoltà ad essere realmente attivi e coinvolti nel processo di assicurazione della qualità. Gli strumenti fino ad ora predisposti non hanno garantito infatti una raccolta di informazioni che fosse “veritiera” e realmente utile al miglioramento del sistema; tante le cose che gli studenti non hanno potuto dire e veicolare. Diviene allora fondamentale lavorare per migliorare il *feedback* e predisporre così una nuova comprensione e una nuova cultura della valutazione nel sistema universitario e ridurre, al contempo, il rischio di una politicizzazione del *feedback* stesso a vari livelli (Yorke, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Archer, J. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, 44, 101-108.
- Biggs, J. and Tang, K. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Bonaccorsi, A. (2015). Institutions of Public Science and New Search Regimes. In J. Dorothea, & I. Pruisken (Eds.), *The Changing Governance in Higher Education and Research* (pp. 143-175). Multilevel Perspectives. Dordrecht: Springer.
- Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Cramp, A. (2011). Developing first-year engagement with written feedback. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 113-124.
- Giovanni, M.L. & Silva, L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell’insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all’uso delle risposte?. *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), 19-51.
- Jungblut, J., Vukasovic, M, & Stensaker, B. (2015). Student perspective on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180.
- Klemenčič, M., & Chiricov, I. (2015). On the use of student surveys. In R. Pricopie, P. Scott, J. Salmi, & A. Curaj (Eds.), *Future of Higher Education in Europe* (pp. 361-379). Volume I and Volume II. Dordrecht: Springer.
- Krause, P. (2012). *Public financial management reforms in post-conflict countries*. Washington, DC: World Bank.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Porter, S. (2013). Do college student surveys have any validity?. *Review of Higher Education*, 35(1), 45-76.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.

- Williams, G. (2014). Reflections on Research into Higher Education since Robbins. *Higher Education Quarterly*, 68(2), 210-224.
- Yorke, M. (2013). Surveys of the student experience and the politics of feedback. In S. Merry, Stephen, Margaret, Price, David, Carless, and Maddalena, Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education* (pp. 6-18). Abingdon: Routledge.

Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti.

Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale

Alessandra Rosa, Liliana Silva

Università di Bologna

Abstract

Il contributo¹ intende proporre alcune riflessioni su un percorso longitudinale di ricerca empirica che, prendendo in esame le problematiche connesse alla misurazione dell'efficacia scolastica, ha inteso esplorare nel contesto italiano potenzialità e limiti dei modelli di valore aggiunto sulla scorta delle esperienze e degli studi internazionali. In relazione a tale ricerca, che ha coinvolto un ampio campione di studenti frequentanti il triennio della scuola secondaria di I grado nella provincia di Bologna, l'attenzione viene focalizzata sulle scelte metodologiche attuate in base ai presupposti e agli obiettivi di partenza nonché sulle condizioni di fattibilità che l'hanno resa possibile. Le considerazioni finali, prevalentemente incentrate sull'impostazione dello studio e su alcune criticità riscontrate rispetto all'adozione di un disegno longitudinale, mettono in luce anche le implicazioni dei risultati emersi sul piano della ricerca e delle politiche educative nonché la rilevanza del percorso da un punto di vista formativo, più specificamente di formazione alla ricerca empirica in educazione.

Parole chiave: efficacia scolastica – misure di valore aggiunto – studio longitudinale – approccio metodologico misto – scuola secondaria di I grado

The paper proposes some reflections on a longitudinal study aimed to explore critical issues emerging from the international literature related to the use of value-added models for the measurement of school effectiveness. The study was conducted in Bologna province involving a

¹ Benché il contributo sia frutto del lavoro congiunto delle autrici, Alessandra Rosa ha scritto i paragrafi secondo, terzo, sesto e ottavo, Liliana Silva ha scritto i paragrafi primo, quarto, quinto e settimo.

large sample of students attending the three-year period corresponding to the first grade secondary school level in the Italian school system. Attention is focused on the methodological choices made in line with the theoretical assumptions and objectives underlying the research as well as the feasibility conditions that made it possible. The final considerations are mainly focused on some critical issues related to the adoption of a longitudinal research design, but they also highlight the implications of the research findings in terms of educational research and policy as well as the relevance of the research process in terms of training in empirical research in education.

Keywords: school effectiveness – value-added measures – longitudinal study – mixed method approach – middle school

Introduzione

Il presente contributo rappresenta una riflessione di secondo livello su un percorso di ricerca empirica di natura longitudinale svolto nell'ambito di un Dottorato in Pedagogia sperimentale². L'attenzione viene focalizzata sull'impostazione dello studio, sulle scelte metodologiche attuate in base ai presupposti e agli obiettivi privilegiati, sulle possibilità derivanti dalle particolari condizioni – in termini di organizzazione, coordinamento e risorse – che ne hanno consentito la realizzazione, sulle criticità riscontrate in relazione al disegno di ricerca adottato e sulle implicazioni dei principali risultati emersi per la ricerca e le politiche educative.

Il tema e gli interrogativi affrontati dallo studio vertono sulle problematiche connesse alla misurazione dell'efficacia delle scuole e degli insegnanti, la cui rilevanza nell'ambito del dibattito scientifico internazionale e delle politiche implementate in vari Paesi è cresciuta di pari passo con l'aumento dell'autonomia scolastica e con la crescente enfasi posta sull'*accountability* nel settore dell'istruzione. Pur nella diversità degli approcci proposti, la letteratura e le esperienze degli ultimi decenni indicano che l'esigenza di affrontare i limiti connessi all'uso delle tradizionali misure basate sui *punteggi grezzi* degli studenti in prove standardizzate di profitto svolte al termine di determinati segmenti del sistema scolastico, individuando dispositivi di raccolta e analisi dei dati innovativi, ha portato alla progressiva diffusione di modelli basati su indicatori di *valore aggiunto*. Per quanto riguarda l'Italia, il dibattito sul tema è iniziato con un certo ritardo ma ha condotto negli ultimi anni, sulla base di presupposti non sempre chiari e coerenti (ad es. Lucisano & Corsini, 2015), alla

² Oltre alle autrici del presente contributo, rispettivamente afferenti al XXIII e al XXV ciclo del Dottorato in Pedagogia sperimentale della Sapienza-Università di Roma, ha preso parte alla ricerca anche Margherita Ghetti (XXII ciclo). Le tre ricerche di dottorato confluite nello studio longitudinale sono state coordinate e supervisionate dalla prof.ssa Maria Lucia Giovannini e dal prof. Pietro Lucisano.

proposta e alle prime sperimentazioni di tali modelli nell'ambito delle rilevazioni effettuate dall'INValSI.

La definizione dei presupposti teorici della ricerca

I presupposti alla base della ricerca si inseriscono all'interno dei più recenti orientamenti del dibattito internazionale sull'efficacia scolastica, che prendendo le distanze dall'approccio economicista rintracciabile in alcuni filoni della *School Effectiveness Research* e dalla logica valutativa di tipo sommativo/classificatorio sottostante le scelte effettuate in alcuni Paesi, hanno centrato l'attenzione sul miglioramento dei sistemi e dei processi di istruzione piuttosto che su un'ottica di tipo meramente rendicontativo. In questa prospettiva, in linea con l'idea di una scuola equa e democratica in grado di far sì che tutti gli studenti raggiungano gli obiettivi previsti, appare poco condivisibile un'accezione "forte" dell'*accountability* scolastica intesa come insieme di procedure che prevedono non solo la pubblicazione dei risultati prodotti (con la creazione di eventuali "classifiche" delle scuole come le *League Tables* inglesi), ma anche che a tali risultati si leghino specifiche conseguenze "premiali" per gli istituti e/o per gli insegnanti. Tale impostazione, inoltre, sembra non tenere in sufficiente considerazione alcuni aspetti controversi messi in luce dalla letteratura internazionale connessi, ad esempio, ai possibili effetti indesiderati dei sistemi di *outcomes-based accountability*, alla rappresentatività degli apprendimenti misurati, alla validità e attendibilità delle misure utilizzate, alla necessità di integrare approcci di tipo quantitativo e qualitativo (ad es. Amrein-Beardsley, 2008; Corsini, 2014; Giovannini, 2012; Luyten et al., 2005; Scherrer, 2011).

Per quanto riguarda il concetto di valore aggiunto, generalmente definibile come il contributo della scuola ai progressi degli studenti "al netto" di fattori antecedenti ai processi di istruzione ma rispetto al quale è possibile rintracciare in letteratura accezioni e significati diversi, esso è stato inteso secondo la definizione proposta dall'OCSE accogliendo le indicazioni provenienti dai più aggiornati sviluppi del dibattito e delle esperienze internazionali (OECD, 2008). In base alla definizione assunta, che ha avuto precise conseguenze sull'impostazione metodologica della ricerca, sono due i requisiti di fondo che contraddistinguono i modelli di valore aggiunto (VA) rispetto alle tradizionali misure di efficacia basate sui punteggi grezzi (PG): *a)* l'adozione di una prospettiva propriamente longitudinale (*gain measures* vs. *status measures*); *b)* il controllo statistico dell'influenza esercitata da variabili relative alle condizioni "di partenza" degli studenti, non solo in termini di conoscenze/competenze pregresse ma anche di ambiente socio-culturale di provenienza.

L'individuazione degli obiettivi e delle ipotesi della ricerca

A partire dal quadro di riferimento delineato, l'indagine empirica oggetto del presente contributo si è proposta di esplorare nel contesto italiano potenzialità e limiti dei modelli di valore aggiunto sulla scorta delle ricerche e delle esperienze realizzate in altri Paesi.

In particolare, gli interrogativi che hanno guidato lo studio e le ipotesi conseguentemente formulate – incentrate sul confronto tra le graduatorie di efficacia basate su diversi indicatori di risultato (PG e VA), tra differenti livelli di aggregazione/analisi dei dati (scuola e classe), tra le misure rilevate nell'arco del triennio considerato – hanno preso in esame alcuni nodi problematici emersi dal dibattito internazionale con l'intento di fornire elementi di riflessione utili ad affrontare la controversa questione relativa agli usi dei dati da parte degli stakeholder coinvolti.

La scelta dell'impianto metodologico della ricerca

Dal punto di vista metodologico, la ricerca svolta si è caratterizzata innanzitutto per la scelta di adottare un disegno longitudinale, in base al quale la medesima leva di studenti è stata coinvolta – durante il triennio della scuola secondaria di I grado (aa.ss. 2008-09, 2009-10, 2010-11) – in diversi momenti di rilevazione dei dati (entrata e uscita prima, uscita seconda, uscita terza) attraverso i quali sono state elaborate, al termine di ciascuno dei tre anni considerati, misure di efficacia a livello di istituto e di classe.

Essa inoltre fa riferimento a un approccio basato su procedure miste di raccolta e analisi dei dati: all'interno dell'impianto principale dello studio, riconducibile al modello delle ricerche quantitative «basate su correlazioni» (Lucisano & Salerni, 2002, p. 103), si è scelto infatti di inserire uno studio esplorativo di natura qualitativa realizzato durante il terzo anno per sondare la possibilità di cogliere, a partire dalle misure di efficacia precedentemente osservate a livello di classe, il “perché” delle differenze emerse approfondendo l'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento in alcune classi collocate agli estremi della graduatoria (2 classi “efficaci” e 2 “inefficaci” in termini di VA).

Rispetto alle scelte effettuate, e in particolare al tipo di disegno longitudinale adottato che contraddistingue la ricerca in esame rispetto ad altri studi sul tema in precedenza condotti nel nostro Paese (Corsini, 2009; Giovannini & Tordi, 2009), è possibile esprimere alcune considerazioni sulle condizioni che le hanno rese possibili, vale a dire: *a*) il collegamento fra tre ricerche di dottorato, rispettivamente incentrate sui tre anni dello studio e caratterizzate da un progressivo ampliamento dell'arco temporale considerato nell'analisi dei dati; *b*) le risorse, in termini non solo organizzativi/operativi ma anche formativi, derivanti dalla possibilità di lavorare in un gruppo di ricerca coordinato dalla docente che ha seguito l'intero progetto. Un esempio in tal senso è costituito dal modo in cui sono state gestite le rilevazioni all'interno delle classi, precedute da specifici momenti formativi

che hanno coinvolto anche alcuni studenti frequentanti un corso di “Metodologia della ricerca empirica in educazione” presso l’Università di Bologna i quali, successivamente, hanno affiancato i ricercatori durante le somministrazioni previste; c) l’attenzione rivolta ai rapporti con le scuole coinvolte, fondamentale anche ai fini della “tenuta” della collaborazione loro richiesta per la durata di un triennio. A questo proposito, particolare importanza è stata attribuita a una comunicazione chiara e trasparente dei presupposti e degli obiettivi dello studio, alla tutela della privacy dei partecipanti nelle modalità di trattamento e pubblicazione dei dati, alla restituzione dei risultati via via emersi secondo modalità sia individuali sia collettive nonché differenziate in base al tipo di destinatario (dirigente o insegnante).

La scelta delle procedure di raccolta e analisi dei dati

In relazione alle procedure di raccolta dei dati, la scelta del tipo di informazioni da rilevare e degli strumenti da utilizzare è stata guidata dagli obiettivi e dalle ipotesi della ricerca nonché dalle caratteristiche del disegno adottato – rispetto alle quali la comparabilità dei dati in ottica trasversale e longitudinale costituiva ad esempio un aspetto di primaria importanza.

I dati relativi al *rendimento* degli studenti, necessari per elaborare misure e graduatorie di efficacia a livello di istituto e di classe, sono stati raccolti mediante quattro prove di comprensione dei testi costruite, tarate e somministrate durante il triennio; nella messa a punto delle prove si è fatto riferimento al medesimo framework e sono stati utilizzati item di ancoraggio. I dati relativi al *livello socio-culturale* degli studenti, necessari per effettuare le analisi del valore aggiunto, sono stati rilevati utilizzando un questionario compilato dagli studenti stessi nel primo anno dello studio.

Inoltre, in accordo con l’intento di far luce su eventuali fattori di contesto e di processo significativamente associati alle misure di efficacia osservate, si è scelto di mettere a punto appositi questionari rivolti agli studenti e ai loro insegnanti di italiano.

In relazione alle procedure di analisi dei dati, sono due i principali aspetti da considerare: a) le tecniche scelte per analizzare i risultati delle prove – verificandone il funzionamento in fase di *try-out* e determinando i punteggi di riferimento per l’elaborazione delle misure di efficacia – individuate sia nelle tradizionali procedure che definiscono l’*item analisi classica*, sia nelle tecniche riconducibili al modello dell’*Item Response Theory*; b) le tecniche scelte per elaborare gli indicatori di VA: a tale scopo, coerentemente al quadro concettuale di riferimento, si è fatto ricorso a modelli di *regressione lineare multivariata*. Come *variabile dipendente* si è considerato il punteggio della prova in uscita svolta al termine di ciascuno dei tre anni dello studio; come *predittori* o *regressori* sono stati inseriti non solo il rendimento pregresso, ovvero i punteggi delle prove precedentemente svolte,

ma anche un Indice socio-culturale familiare costruito a partire da un insieme di variabili relative al *background* degli studenti (tra cui il titolo di studio e l'occupazione dei genitori).

Per quanto riguarda infine lo studio esplorativo, i dati sono stati raccolti mediante interviste semi-strutturate agli insegnanti di lettere – successivamente trascritte e sottoposte ad analisi del contenuto – e attraverso osservazioni nelle classi – svolte durante alcune lezioni incentrate su attività di comprensione dei testi, con il supporto di una griglia appositamente predisposta.

La scelta del piano di campionamento

La scelta delle procedure da utilizzare per selezionare le unità di analisi dalla popolazione di riferimento – rappresentata da tutte le scuole secondarie di I grado presenti nella provincia di Bologna nell'a.s. 2008-2009 – è stata effettuata considerando che, in base alle finalità e alle ipotesi della ricerca, risultava essenziale individuare istituti rispondenti a due requisiti di fondo: la collocazione in zone e contesti diversificati, allo scopo di coinvolgere un'utenza eterogenea in termini di *background* socio-culturale³; la presenza di almeno tre classi/sezioni parallele per consentire, in riferimento alle misure di efficacia, l'analisi della varianza *intra-scuola*. A partire da tali premesse, la scelta è ricaduta su quel piano di campionamento definito *per obiettivi* o *di giudizio* (Lucisano & Salerni, 2002, p. 138) o *ragionato* (Trinchero, 2002, p. 190). Il campione selezionato è risultato composto da 12 istituti e 36 classi (tre per ciascun istituto), per un totale di oltre 700 studenti.

Principali risultati

In relazione agli interrogativi e alle ipotesi della ricerca, i principali esiti possono essere sintetizzati nei seguenti punti⁴:

- tanto a livello di istituto quanto a livello di classe, nei tre anni in esame, le graduatorie di efficacia basate sugli indicatori di VA differiscono significativamente da quelle basate sui PG. Ciò induce a sottolineare gli aspetti di problematicità connessi alla scelta del tipo di procedure/misure su cui impennare eventuali sistemi di valutazione dell'efficacia delle scuole e degli insegnanti;
- nei tre anni considerati, l'“effetto-classe” risulta superiore all'“effetto-scuola”. Le differenze emerse tra i due livelli di aggregazione dei dati, insieme a quelle

³ La rispondenza del campione selezionato rispetto a tale criterio, che si è cercato di garantire a priori scegliendo istituti situati in quartieri diversi della città di Bologna e in differenti zone del territorio provinciale, è stata verificata e confermata a posteriori – dopo la raccolta e l'analisi dei dati necessari – mediante l'elaborazione del profilo dei rispettivi studenti in termini di livello socio-culturale: il confronto tra le scuole ha infatti mostrato un quadro notevolmente diversificato.

⁴ Per una presentazione più ampia e approfondita dei risultati emersi dallo studio longitudinale si rimanda ai volumi di Rosa (2013) e Silva (2016), nonché all'articolo di Rosa & Silva (2014).

osservate all'interno dei singoli istituti tra le diverse classi coinvolte, inducono a riflettere su quanto il concetto di "scuola efficace" trovi effettivo riscontro nei dati nonché sull'utilità e portata informativa delle medie a livello di istituto, cui si fa generalmente riferimento nella pubblicazione degli indicatori di risultato;

- l'analisi in prospettiva diacronica dell'andamento degli indicatori di VA mostra una forte instabilità delle misure osservate – a livello di scuola e di classe – durante i tre anni dello studio. Ciò solleva interrogativi inerenti la validità e attendibilità dei dati, che assumono particolare rilievo laddove si intenda utilizzarli in base a un'ottica valutativa di tipo sommativo/classificatorio.

Riflessioni conclusive

Nel complesso, gli esiti della ricerca hanno fornito utili elementi di riflessione per un'analisi critica relativa a presupposti e finalità dei sistemi di misurazione dell'efficacia scolastica, ai modelli e alle procedure di analisi dei dati, ai possibili usi dei risultati. A questo proposito, particolare rilievo assumono alcune problematiche di ordine metodologico – legate all'impianto stesso della ricerca e più in generale dei modelli di misurazione del valore aggiunto – che presumibilmente hanno influito sull'andamento fluttuante e instabile degli indicatori nell'arco di tempo considerato, messo in luce anche da alcuni studi condotti in altri Paesi (ad es. Gorard et al., 2013; Loeb & Candelaria, 2012; Scherrer, 2011). Da un lato vi sono le difficoltà, frequenti nei disegni di tipo longitudinale, connesse alla "mortalità" del campione (ad es. Amrein-Beardsley, 2008; Karl et al., 2013; Van de Grift, 2009): durante il triennio – per ragioni legate a dati mancanti, trasferimenti, bocciature e assenze – è stato infatti necessario escludere dalle analisi di VA un numero crescente e rilevante di studenti⁵; dall'altro lato si è evidenziato il problema, radicato nella scuola italiana, della mobilità del personale docente, ovvero degli elevati tassi di *turnover* degli insegnanti osservati nel passaggio da un anno scolastico all'altro.

Problematiche come queste, insieme ad altre questioni controverse emerse dall'analisi della letteratura internazionale relativamente ai rischi connessi a un uso dei dati per classificare/incentivare istituti e insegnanti, inducono a privilegiare l'ottica valutativa di tipo diagnostico e formativo in cui si inquadrano i presupposti della ricerca svolta e in base alla quale si è scelto di prestare particolare cura alla restituzione dei risultati emersi ai dirigenti e ai docenti coinvolti. Perseguire tale prospettiva, cui negli ultimi anni sembra essersi in parte allineata anche la normativa italiana (si veda ad esempio il DPR 80/2013 con cui è stato ridefinito il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione), significa promuovere un uso dei dati a supporto di processi di

⁵ A questo proposito, un'ulteriore questione critica evidenziata dalla ricerca riguarda gli alunni certificati o stranieri presenti nelle classi che, su indicazione dei rispettivi insegnanti, non hanno svolto le prove somministrate e sono stati dunque esclusi dalle successive analisi.

autovalutazione e miglioramento facendo convergere, a tal fine, l'impegno dei responsabili politici e dei ricercatori in ambito educativo. Garantire adeguate forme di sostegno per dirigenti e insegnanti nell'interpretazione e nell'uso dei dati, approfondire l'analisi dei processi organizzativi e didattici e contribuire all'individuazione e disseminazione di "buone prassi" rappresentano, da questo punto di vista, esempi di piste da percorrere e consolidare.

Infine, su un piano diverso ma altrettanto importante, le riflessioni che lo studio svolto permette di effettuare riguardano anche la rilevanza assunta dalle modalità di svolgimento del percorso da un punto di vista formativo, più specificamente di formazione alla ricerca empirica in educazione. Da questo punto di vista, per le dottorande coinvolte, il poter entrare a far parte di un gruppo di ricerca consolidato e la connessione tra le rispettive indagini hanno fornito insostituibili occasioni di confronto e collaborazione, necessarie non solo sul piano organizzativo/operativo per la realizzazione di questo studio e di qualsiasi indagine empirica, ma anche per lo sviluppo di competenze difficilmente acquisibili senza la partecipazione a una "comunità" di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational Researcher*, 37(2), 65-75.
- Corsini, C. (2014). Valutare scuole e insegnanti: prospettive e insidie dell'Outcomes-Based Accountability. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 379-383). Roma: Aracne.
- Corsini, C. (2009). *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine nella scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.
- Giovannini, M.L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. *Rivista dell'Istruzione*, 1/2, 41-48.
- Giovannini, M.L. & Tordi, C. (2009). Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi. In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 655-668). Roma: Monolite.
- Gorard, S., Hordosy, R. & Siddiqui, N. (2013). How unstable are "school effects" assessed by a value-added technique? *International Education Studies*, 6(1), 1-9.
- Karl, A.T., Yang, Y. & Lohr, S.L. (2013). A correlated random effects model for nonignorable missing data in value-added assessment of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 38(6), 577-603.
- Loeb, S. & Candelaria C.A. (2012). *How stable are value-added estimates across year, subjects and student groups? What we know series: Value-added methods and applications* (Knowledge Brief 3). Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Lucisano, P. & Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 97-109.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- OECD (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD Publications Service.
- Rosa, A. (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado*. Roma: Nuova Cultura.
- Rosa, A. & Silva, L. (2014). Uno studio longitudinale sul valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: risultati ed elementi di problematicità. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12, 169-184.
- Scherrer, J. (2011). Measuring teaching using value-added modeling: the imperfect panacea. *NASSP Bulletin*, 95(2), 122-140.
- Silva, L. (2016). *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto. Un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di I grado*. Roma: Nuova Cultura.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Van de Grift, W. (2009). Reliability and validity in measuring the value-added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 269-285.

Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica.

Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione

Sara Serbati

Università di Padova

Abstract

Il contributo ha come oggetto il tema della valutazione degli interventi sociali, socio-sanitari e educativi nella negligenza familiare. Il contesto è il progetto P.I.P.P.I. avviato nelle sue prime 3 implementazioni (dal 2011 al 2015) in 47 territori italiani dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, insieme all'università di Padova. P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione) è un progetto di ricerca-formazione-intervento che si propone di sperimentare nuove azioni attraverso un approccio intensivo, integrato e comunitario alla presa in carico delle famiglie, adottando un metodo definito della *valutazione partecipativa e trasformativa*. Il paper presenta i quadri teorici che costruiscono il modello di valutazione utilizzato e i risultati finora registrati. Inoltre, si propone una riflessione critica sulle linee metodologiche e epistemologiche utilizzate, al fine di un ripensamento del modello valutativo, tale che possa essere più propriamente rispondente alle peculiarità e alle esigenze pedagogiche e trasformative che il programma attua.

Parole chiave: Valutazione dell'efficacia - programmi di intervento - partecipazione - negligenza familiare

The paper focuses on social and pedagogical work with child neglect considering the evaluation processes put in place inside the P.I.P.P.I. programme (Programme of Intervention for Preventing Institutionalization). From 2011 to 2015 three implementations have been carried out in 47 cities thanks to the collaboration between Italian Ministry of Welfare and the University of Padua. P.I.P.P.I. is a programme that connects research-training-intervention. The aim is to experiment new intensive and collective strategies in order to respond to problems connected to child neglect. It has been adopted an evaluative method

called *Participative and Transformative Evaluation*. The paper presents the theoretical framework underpinning the evaluation model and the results reached. Moreover, a critical reflection about the methodology and epistemology used is undertaken, aiming at a reconsideration of the evaluative method, in order to respond properly to the pedagogical needs of the programme.

Keywords: effectiveness evaluation – intervention programme – participation – child neglect

Introduzione

A seguito dell'adozione della Convenzione ONU sui Diritti del Bambino (1989) si è sviluppato a livello internazionale un movimento volto al miglioramento dei servizi di protezione e tutela e alla garanzia di servizi di qualità per i bambini e le famiglie. Il Consiglio d'Europa ha emanato numerose Raccomandazioni in questo senso (es. REC2006/19/EU; REC2013/112/EU), con la volontà di guidare gli Stati Membri a organizzare e mettere in atto politiche in grado di dare risposta al “migliore interesse del bambino”. In Italia, dal 2011 il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, con il partenariato scientifico dell'Università di Padova, ha avviato il progetto P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione, con la finalità di sperimentare nuove azioni rivolte alla prevenzione degli allontanamenti dei bambini, attraverso l'attivazione di interventi di qualità.

In questo contesto, centrale risulta la domanda di valutazione da parte dei committenti (MLPS), ma anche della società civile, volta ad attestare l'efficacia degli interventi messi in atto e la bontà degli investimenti effettuati, nonché le direzioni di programmazione futura del policy-making, delle pratiche professionali, dell'accompagnamento formativo, della ricerca e di disseminazione dei risultati (Hammerseley, 2016).

Prospettive epistemologiche

In merito al tema della valutazione degli interventi sociali e educativi con i bambini e le famiglie è disponibile una vasta letteratura, e non sempre è facile ricondurre i diversi autori o modelli a uno specifico approccio e spesso uno stesso autore non trova piena collocazione in nessuna di esse. Allo stesso modo, le differenti posizioni sulla valutazione possono essere descritte in maniera diversa da autori differenti. Di seguito si propone un elenco che non assume carattere di esaustività, ma vuole offrire un orientamento rispetto alle proposte più frequenti rinvenibili in letteratura sul tema della valutazione degli interventi sociali e educativi (Galliani et al., 2011; Marchesi et al., 2011; Shaw, Lishman, 2002; Stame, 2001).

1. L'approccio controfattuale (Martini, Sisti, 2009; Martini, Trivellato, 2011). Questo tipo di analisi si concentra sulla differenza tra quanto è stato conseguito con l'intervento e quanto sarebbe accaduto senza l'intervento, nella situazione ipotetica (appunto "controfattuale") in cui l'intervento non fosse avvenuto. Elemento di confronto sono gli obiettivi dell'intervento e la valutazione consiste nel vedere se e in che modo essi siano stati raggiunti grazie ad esso. L'approccio contro-fattuale è proprio di posizioni post-positiviste che prendono avvio da una ri-formulazione del positivismo, in cui il fine ultimo è riconosciuto nella possibilità di generalizzare gli interventi che si sono dimostrati efficaci. Oggi, è raro incontrare autori che facciano riferimento alle generalizzazioni assolute del positivismo (Shaw, 2016): l'oggettività della conoscenza rimane come ideale, ma è realizzabile solo approssimativamente.
2. Le posizioni neo-positiviste alla valutazione hanno il limite di dimostrare il verificarsi o meno di un cambiamento, senza essere in grado di descrivere perché ciò avviene. Ciò che manca è l'analisi dei contesti e delle azioni che hanno un'influenza determinante sui risultati. In risposta a tale mancanza sono nati nel tempo diversi modelli di valutazione volti a spiegare come e perché si ottengono i risultati attraverso gli interventi (Stame 2002; Biolcati Rinaldi, Leone, 2011). Essi si basano sui fondamenti epistemologici del *realismo critico* (Bhaskar, 2010), che pone l'accento sull'importanza di rivelare i meccanismi generativi che producono i risultati nel campo della scienza sociale. Tra gli altri modelli, è possibile ricordare la *Theory Based Evaluation* di Weiss (1998) e la *Realistic Evaluation* Pawson e Tilley (1998). Tutti i modelli si sforzano di andare oltre la determinazione degli effetti di un intervento: per capire perché un intervento funziona bene o male non basta accertare se ha ottenuto gli effetti voluti, ma occorre ricostruire i diversi passaggi in fase di implementazione e individuare i fattori psicologici, sociali e organizzativi che fungono da mediatori dei risultati.
3. L'approccio costruttivista/del processo sociale. Il presupposto è che la realtà sociale sia complessa e più ricca di quanto descritto anche nei programmi più accurati. Le valutazioni danno così enfasi al processo piuttosto che al prodotto, cercando di comprendere il significato che le pratiche hanno per i diversi soggetti che le mettono in atto o le subiscono, piuttosto che misurarle. Andando oltre il concetto di una realtà unica e oggettiva che accomuna le due posizioni precedenti, è introdotta la nozione di una realtà multipla da scoprire attraverso una profonda comprensione dei significati delle persone che la vivono. Il riferimento epistemologico va alle riflessioni di Heidegger e Gadamer che prestano attenzione ai partecipanti, alle loro attribuzioni di significato e alle esperienze vissute. La conoscenza prodotta da questi modelli di valutazione è approfondita e specifica per il contesto in cui le esperienze da valutare sono realizzate, e rimane sempre aperta e perfettibile (Guba, Lincoln, 1989).

4. Con qualche affinità con le posizioni costruttiviste, ci sono svariate tipologie di *pragmatismo*, per le quali una conoscenza della realtà non è separabile dalla funzione di consentire un'efficace azione su di essa (Dewey, 1949). Anche qui, centralità assume la partecipazione degli attori nella costruzione dei risultati delle valutazioni, la cui utilità è legata alle possibilità di emancipazione della pratica (Bondioli, Ferrari, 2004; Palumbo, Torrigiani, 2009; Torrigiani, 2010; Bondioli, Savio, 2011). Ciò che conta di più in quest'ottica è l'utilità pratica (e la credibilità) dei metodi impiegati (Patton, 2002).

Se da un lato l'approccio controfattuale costituisce una risorsa essenziale per la valutazione delle politiche pubbliche, dall'altro esso non porta ad attivare la comprensione dei processi che è necessaria a promuovere apprendimento e innovazione nei territori ed empowerment dei professionisti, condizioni indispensabili per la sostenibilità di P.I.P.P.I. nel tempo e per la capacità del programma di adattarsi alle specificità e ai mutamenti di ciascun contesto. In P.I.P.P.I., pertanto, l'approccio controfattuale è integrato con la valorizzazione di altri approcci (del realismo critico, costruttivista, pragmatista) che consentono di dare vita a un metodo di valutazione detto della *valutazione partecipativa e trasformativa* (da ora VPT, Serbati, Milani, 2013), in cui i dati vengono utilizzati per produrre un processo partecipato di riflessione e trasformazione. Nella VPT ciascuna fase del processo di accompagnamento della famiglia (accoglienza, analisi del bisogno, progettazione, intervento, monitoraggio) è intesa come *contesto di apprendimento* per le famiglie e per i professionisti in vista della trasformazione della vita quotidiana e delle pratiche professionali. Affinché ogni fase possa trovare la propria piena realizzazione, esso prevede due momenti:

1. *riflessione e negoziazione*: ogni fase necessita di momenti di ascolto e riflessione, in cui comprendere la prospettiva di ognuno e negoziare un accordo per poter passare all'azione;
2. *azione*: è la realizzazione del compito negoziato nel momento precedente, che sempre necessita nuove negoziazioni e aggiustamenti per poter procedere e produrre cambiamento.

Le opportunità di apprendimento e cambiamento si costruiscono a partire dall'utilizzo di strumenti di ricerca (es. questionari, griglie di osservazione, strumenti narrativi) che attraverso la riflessione permettono ai professionisti di accompagnare i genitori e i bambini a costruire nuovi equilibri, ad assumere nuove decisioni per migliorare la risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini. Un lavoro di riflessione e ragionamento, che si ispira al pensiero di Dewey, al fine di negoziare fra tutti gli attori i significati e le motivazioni delle azioni da svolgere con le famiglie. I professionisti e le famiglie lavorano insieme, utilizzando gli strumenti di ricerca come mezzi per identificare punti di forza e difficoltà.

Obiettivi e finalità dello studio

L'utilizzo della VPT nell'implementazione di P.I.P.P.I., è stata rivolta alla comprensione del:

- Cambiamento rispetto al benessere di bambini e famiglie;
- Cambiamento rispetto all'utilizzo di pratiche riflessive da parte degli operatori;
- Cambiamento rispetto alle pratiche professionali in un'ottica partecipativa e di integrazione professionale.

Domanda/ipotesi di ricerca

L'ipotesi di ricerca prevede che l'utilizzo della VPT nell'implementazione di P.I.P.P.I. consenta:

1. il miglioramento della risposta ai bisogni del bambino, che richiede il potenziamento delle capacità genitoriali, nonché delle condizioni sociali e ambientali che ne favoriscono l'esercizio;
2. l'adozione da parte degli operatori di un approccio riflessivo di analisi delle proprie prassi professionali, tale da modificare i processi decisionali adottati;
3. la costruzione di progetti di intervento condivisi ("un progetto per ogni bambino"), attraverso l'integrazione tra professionisti di diverso ambito disciplinare (educativo, sociale, socio-sanitario, sanitario) e la partecipazione della famiglia all'interno di contesti di incontro appositamente dedicati (definiti Équipe Multidisciplinare).

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Lo studio ha assunto un disegno quasi-sperimentale pre-post che ha confrontato la situazione delle famiglie al Tempo 0 (prima dell'avvio di P.I.P.P.I.) e al Tempo 1 (al termine di P.I.P.P.I.).

Tale disegno, tipico dell'approccio controfattuale, è stato inserito in una prospettiva partecipativa, secondo la VPT. La VPT si propone di usare gli strumenti della ricerca in una duplice funzione: (1) di accountability, per raccogliere informazioni sull'efficacia degli interventi; (2) di negoziazione (Guba, Lincoln, 1989) tra tutte le persone che sono importanti per lo sviluppo del bambino. I professionisti diventano co-ricercatori con i genitori, gli insegnanti e tutti gli attori nel ricercare strategie efficaci per lo sviluppo del bambino.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Per la realizzazione della VPT sono stati utilizzati sia metodi e tecniche quantitativi (questionari), al fine di disporre di informazioni inerenti gli esiti dell'intervento e i processi

attivati con le famiglie, sia metodi e tecniche qualitativi (analisi della documentazione professionale e dei protocolli discorsivi raccolti nel corso dei tutoraggi e dei focus group conclusivi con i professionisti), al fine di disporre di informazioni sui linguaggi utilizzati e sui processi di negoziazione attivati con le famiglie, nonché sul punto di vista degli operatori sul processo in atto.

Individuazione dei partecipanti

P.I.P.I. ha iniziato il suo viaggio nel 2011-2012 e si trova oggi alla quinta fase di implementazione (2016-2017). Si fa qui riferimento alle prime 3 implementazioni (2011-2012; 2012-2014; 2014-2016) che hanno coinvolto 47 territori in tutta Italia per un totale di circa 920 bambini, 686 famiglie e circa 2000 operatori. L'adesione dei territori e dei professionisti è su base volontaria. A loro volta i professionisti dei diversi ambiti coinvolti hanno identificato le famiglie con le caratteristiche indicate dal programma (in cui fossero presenti problematiche riconducibili alla negligenza familiare).

Aspetti etici

Ogni famiglia partecipante compila con i propri servizi di riferimento un modulo di consenso informato.

Risultati in sintesi

I risultati possono essere suddivisi rispetto alle tre categorie individuate in sede di domanda di ricerca.

1. Il cambiamento rispetto al benessere di bambini e famiglie.

I risultati sono incoraggianti (Serbati et al., 2016; Milani et al., 2015): si rileva un miglioramento in tutte le dimensioni considerate (Bisogni di sviluppo del bambino, Capacità dei genitori, Fattori ambientali e familiari).

2. Il cambiamento rispetto all'utilizzo della riflessività da parte degli operatori

Un approfondimento qualitativo è stato possibile nella città di Bologna. Esso ha evidenziato una maggiore focalizzazione nella conversazione sugli aspetti ambientali che influenzano le condotte di negligenza e sulle potenzialità trasformative e di apprendimento dei genitori (Zanon, 2016).

3. Il cambiamento rispetto alle Pratiche Professionali.

I risultati hanno visto la realizzazione del 100% di progetti di intervento, con buoni risultati per quanto riguarda l'integrazione dei professionisti e la partecipazione delle famiglie (Milani et al., 2015).

Significatività e applicabilità

Il programma ha potuto documentare il cambiamento e produrre, per la prima volta in Italia, dati di processo e di esito sugli interventi dei servizi con le famiglie negligenti. Educativamente interessante è l'utilizzo che si è fatto di risultati e strumenti di raccolta dati all'interno della VPT. Essi sono diventati oggetto di discussione e negoziazione da parte dei professionisti con le famiglie, nella prospettiva sia del miglioramento delle pratiche, sia del miglioramento delle condizioni di vita della famiglia. E sono diventati oggetto di discussione e negoziazione da parte dei ricercatori con i professionisti, nella prospettiva del miglioramento delle pratiche, ma anche della negoziazione e definizione delle teorie e delle idee per una migliore comprensione e diffusione delle stesse (Bove, & Sità, 2016).

Limiti dello studio e riflessione critica conclusiva

P.I.P.P.I. è un programma che tiene insieme ricerca-formazione-intervento e nel fare questo attua una complessa serie di azioni, con la partecipazione di bambini, famiglie e professionisti. Esso ha in sé la finalità del cambiamento sociale, che richiede un forte investimento nella formazione dei partecipanti, anche sviluppando forme innovative in grado di valorizzarne la riflessività (Dewey, 1997). Il modello di ricerca valutativa utilizzato non sembra, però, riuscire a dare sufficiente valore agli sforzi partecipativi e di riflessività che costituiscono l'anima pedagogica e trasformativa del programma. Un'importante riflessione riguardo al modello di valutazione è dunque in corso. Il limite della VPT e dei quattro approcci alla valutazione che essa abbraccia sembra riconducibile a una comprensione strumentale di utilizzo delle conoscenze, volta a indagare la presenza di regole tecniche (definite come evidenze, Mullen, 2016) che sono in grado di portare al successo dell'azione (Habermas, 1997a, 1997b). I differenti approcci alla valutazione ricercano una conoscenza su ciò che funziona, ora attraverso generalizzazioni (approcci contro-fattuale e del realismo critico), ora attraverso comprensioni approfondite e condivise (approcci costruttivisti e pragmatisti). In ogni caso ciò che importa al termine del processo valutativo è la lettura esterna dei risultati, di quegli elementi che definiscono quali sono i fattori che caratterizzano un intervento di successo. Invece, negli anni si è potuto osservare come a determinare il successo del programma, non sia solo la determinazione di regolarità da rispettare, ma anche e soprattutto il contesto di creazione di significati in cui esse si sviluppano. La riflessione sulla VPT si propone dunque di sviluppare 3 livelli l'analisi di ciò che rende evidente l'efficacia del programma:

1. analisi delle "evidenze tecniche", che mantengono la propria funzione conoscitiva, ma che non costruiscono da sole legittimità all'azione (Geertz, 1973, 1997; Soulet, 2016), in quanto per essere messe in atto nelle pratiche professionali necessitano prima di tutto di essere scelte;

2. analisi delle "evidenze interne", in riferimento ai processi decisionali e conoscitivi dei partecipanti, al fine di comprendere in che modo avvenga l'attribuzione dei significati della conoscenza da mettere in atto nelle pratiche (Argyris & Shon, 1974; Mezirow, 1991; Kemmis 2001), tale da garantire legittimità *interna* alle scelte per agire;
3. analisi delle "evidenze comunicative". La conoscenza viene scelta e diventa pratica non in una condizione di solitudine e nemmeno nel vuoto. Essa richiede riflessione e ragionamenti da parte delle persone coinvolte (Bernstein, 1983). Richiede cioè la creazione di contesti cosiddetti *comunicativi* (Habermas, 1997a, 1997b) in cui ai partecipanti è data la possibilità di confrontarsi, di scambiare i propri punti di vista sulle conoscenze da trasformare nelle pratiche, di ragionare sulle opportunità di cambiamento. Questo terzo livello intende dunque considerare la generazione di azioni sociali basate sulla comunicazione tra i partecipanti (tra professionisti, tra professionisti e famiglie, tra professionisti e ricercatori) che perseguono la realizzazione di accordi intersoggettivi che motivano la realizzazione delle conoscenze nelle pratiche (Feyerabend, 1975; Lorenz, 2012).

Ringraziamenti

Queste riflessioni sono state sviluppate all'interno del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova. Un particolare ringraziamento va a Paola Milani, per i suoi consigli e la sua disponibilità.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C. & Shon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bernstein, R.J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Blackwell.
- Bhaskar, R. (2010). *La possibilità del naturalismo*. Genova: Marietti Editore.
- Biolcati Rinaldi, F., & Leone, L. (2011). L'approccio realista alla valutazione degli effetti. In: G. Marchesi, L. Tagle, B. Befani (a cura di), *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale* (pp. 73-93). Materiali UVAL Ministero dello Sviluppo Economico.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2011). *Partecipazione e qualità. percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Bove, C., & Sità, C. (2016). Collegare le nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 44, 57-72.
- Dewey, J. (1997). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Logica. Teoria dell'Indagine*. Torino: Einaudi.

- Feyerabend, P. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. London: NLB.
- Galliani, L. (2011). I fondamenti pedagogici della valutazione educativa. In L. Galliani, V. Bonazza, & U. Rizzo, *Progettare la valutazione educativa* (pp. 64-92). Lecce: PensaMultimedia.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: basic Books.
- Geertz, C. (1997). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Habermas, J. (1997a). *Teoria dell'agire comunicativo. I. Critica della ragione funzionalistica*. Bologna: Il Mulino
- Habermas, J. (1997b). *Teoria dell'agire comunicativo. II. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*. Bologna: Il Mulino
- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell'Evidence Based*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Handbook of Action Research* (pp. 91-102). London: SAGE.
- Lorenz, W. (2012). Response: Hermeneutics and Accountable Practice: Lessons From the History of Social Work. *Research on Social Work Practice*, 22(5), 492-498.
- Marchesi, G., Tagle, L., & Befani B. (a cura di). *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Materiali UVAL Ministero dello Sviluppo Economico.
- Martini, A., & Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Martini, A., & Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. ed. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani, P. Serbati S., & Ius, M., a cura di (2015). *P.I.P.P.I. - Report Conclusivo. Terza implementazione (2014-2015)*. Università di Padova.
- Mullen, E.J. (2016). Reconsidering the “idea” of evidence in evidence- based policy and practice. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 310-335.
- Palumbo, M., & Torrigiani, C. (2009). *La partecipazione tra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1998). *Realistic evaluation*. London: SAGE.
- Serbati, S., Ius, M., & Milani, P. (2016). P.I.P.P.I. Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociale*, 52, 26-50.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shaw, I. (2016), *Social Work Science*. New York: Columbia University Press.

- Shaw, I. & Lishman J. (2002). *La valutazione nel lavoro sociale: approcci e metodi*. Trento: Erickson.
- Soulet, M.H. (2016). Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude. *Sociologies*. Disponibile in: <https://sociologies.revues.org/5553#quotation>
- Stame, N. (2001). Tre approcci alla valutazione: distinguere e valutare. In M. Palumbo (a cura di), *Il processo di valutazione* (pp. 21-45). Milano: Franco Angeli.
- Stame, N. (2002). La valutazione realistica: una svolta, nuovi sviluppi. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 68-69, 5-15.
- Torrigiani, C. (2010). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*. Milano: FrancoAngeli.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33.
- Zanon, O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.

Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna

Elisa Truffelli

Università di Bologna

Abstract

In questo contributo si propone una riflessione critica sotto la lente metodologica di una ricerca conclusa e focalizzata sulle relazioni tra bambini e bambine dagli 0 ai 6 anni e di questi con gli adulti educativamente e affettivamente significativi presenti in famiglia e nei servizi educativi e scolastici dell'Emilia-Romagna, secondo la prospettiva dell'educazione di genere. A partire da tale problema di ricerca il team interdisciplinare che ha ideato e sviluppato l'indagine si è posto numerosi interrogativi anche inerenti le scelte metodologiche da compiere. L'esigenza da un lato di ottenere risultati generalizzabili all'intera regione Emilia-Romagna (attraverso la messa a punto di un campione rappresentativo e l'impiego di approcci e strumenti quantitativi) e quella dall'altro di approfondire qualitativamente un tema sensibile come quello in oggetto hanno portato a scegliere un approccio *mixed method* con disegno sequenziale. Tale approccio misto ha riguardato sia la scelta e il modo di impiego degli strumenti, sia l'interpretazione dei dati.

Parole chiave: disegno di ricerca – metodi misti – strumenti e tecniche di ricerca empirica – scelte metodologiche – interdisciplinarietà

Using methodological analysis, this paper provides a critical reflection, from the perspective of gender education, on a research study which focused on the relationship between boys and girls from 0-6 years old, and between them and the adults educationally and emotionally close to them, both in the family context and in that of the educational and scholastic services, in Emilia-Romagna. Faced with this research challenge, the interdisciplinary research team that designed and developed the study asked themselves many pertinent questions, not least the methodological choices required. The need, on the one hand, to provide results that were generally applicable to the whole Emilia-Romagna region (through the application of a representative sample and the deployment of quantitative

approaches and techniques), and on the other hand, to qualitatively enrich such a sensitive theme, led them towards a mixed method approach with sequential design. This mixed approach was used both for the choice research tools and how they were applied, as well as for the interpretation of the data.

Keywords: Research Design – Mixed Methods – Tools and Techniques For Empirical Research – Methodological Choices – Interdisciplinarity

Introduzione

Questo contributo presenta un'analisi di secondo livello focalizzata sulle scelte metodologiche compiute rispetto a una ricerca empirica inerente all'educazione di genere, condotta da un gruppo di ricerca interdisciplinare. Di seguito verranno ripresi oggetto e fasi di tale studio sinteticamente e in modo funzionale all'obiettivo di questo scritto, ovvero una meta-riflessione di natura metodologica. Prima di toccare questi punti, però, dato che il tema della ricerca trattata la questione di genere, si propone a premessa un breve accenno al contributo della corrente femminista al dibattito metodologico.

Quando ci si accosta ad un campo di ricerca come quello dell'educazione e tanto più quando lo si fa in un'ottica di genere come in questo caso, il ricercatore studia contesti nei quali innanzitutto la componente femminile è largamente presente, e dove la relazione tra le persone considerate nella loro diversità e complessità (di cui il genere non è che un aspetto) assume innegabile centralità. Nel dibattito metodologico la posizione femminista a partire dagli anni '70 ha duramente criticato la tradizionale impostazione metodologica diffusa nella ricerca sociale in merito a vari aspetti, quali ad esempio: la selezione di tematiche di ricerca sessiste e di interesse solo per alcuni gruppi di élite; ricerche che includevano campioni per lo più composti da soli uomini; interpretazioni poco accurate e indebite generalizzazioni che portavano all'applicazione dei risultati di ricerca anche alle donne, a partire però da ricerche condotte su soli uomini (Letherby, 2011).

Alla luce di queste critiche nella presente ricerca si è scelta una impostazione metodologica tale da dare voce alla pluralità di soggetti diversamente caratterizzati in un senso ampio (e quindi non solo per sesso, ma anche per ruolo sociale, professionale ed educativo rispetto all'infanzia). Di seguito saranno presentate le implicazioni che da questa riflessione sono derivate e saranno esplicitate le argomentazioni a sostegno delle scelte compiute.

Se da un lato per le ragioni esposte questa premessa è parsa opportuna, d'altro canto preme anche sottolineare che il confronto interno al gruppo di ricerca circa disegno e scelte metodologiche non ha considerato certamente come unico criterio la pluralità, ma è stato guidato da un range di criteri e interrogativi ben più ampio che comprendeva la

eticità, l'accesso al campo di indagine, il rispetto della privacy dei soggetti coinvolti, la piena definizione dell'oggetto di indagine e del contesto di indagine, il rigore scientifico, la correttezza nelle procedure, le diverse tensioni verso la spiegazione dei fenomeni e la loro rappresentazione su larga scala, e la comprensione dei fenomeni contestualizzati.

Breve presentazione della ricerca: contesto, finalità e interrogativi

La ricerca "Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie" condotta tra il 2011 e il 2013, è stata promossa dall'Assessorato Sviluppo delle risorse umane e organizzazione, cooperazione alla sviluppo, progetto giovani, pari opportunità, in collaborazione con l'Assessorato Promozione politiche sociali e di integrazione per l'immigrazione, volontariato, associazionismo e terzo settore della Regione Emilia-Romagna, ed è stata realizzata dal CSGE (Centro Studi di Genere e l'Educazione) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni M. Bertin" dell'Università di Bologna. Frutto del lavoro congiunto di una équipe di ricerca interdisciplinare, essa ha inteso rilevare rappresentazioni e opinioni sui generi e sui rapporti tra i generi in adulti educativamente (e affettivamente) significativi per i bambini e le bambine in età 0-6 anni della regione Emilia-Romagna (madri, padri, personale educativo e ausiliario di scuole dell'infanzia e servizi per l'infanzia). Il problema di ricerca dal quale si è partiti ruotava principalmente attorno all'esigenza di conoscere come si contraddistinguevano dal punto di vista dell'educazione di genere le relazioni tra bambini, bambine e gli adulti ai quali si è fatto riferimento poc'anzi. Ci si è chiesti quali caratteristiche assuma il processo di socializzazione al genere in servizi educativi per la prima infanzia e famiglie (che li frequentano) nel territorio considerato e se vi siano e quali siano le immagini stereotipate dei ruoli maschili e femminili in questi adulti significativi. In una società in rapida trasformazione come la nostra appare infatti di particolare importanza comprendere se e come tali rappresentazioni trovino espressione nelle relazioni e si concretizzino nelle pratiche educative che coinvolgono i soggetti menzionati; quali sono le idee più diffuse e quali in controtendenza; quali le consapevolezze, i bisogni e le disponibilità rispetto a possibili cambiamenti nelle opinioni, nelle modalità relazionali e nelle prassi consolidate.

Fin dalle prime battute della ricerca si è dato spazio ad un confronto sul piano metodologico, sollecitato in particolar modo dall'analisi delle ricerche empiriche precedentemente svolte sul tema. L'amministrazione regionale dell'Emilia-Romagna insieme a servizi educativi, scuole e famiglie, infatti, ha compiuto attraverso i decenni scorsi un percorso di ricerca e innalzamento della qualità dei servizi all'infanzia, contrastando gli approcci caratterizzati dall'estemporaneità nella costruzione delle relazioni educative e cercando di sostanziare sempre più di intenzionalità pedagogica gli interventi educativi. In questa cornice si è inserita la realizzazione di ricerche e convegni finalizzati allo studio e alla riflessione intorno alle trasformazioni delle famiglie, al

mutamento dei ruoli di padri e madri al loro interno e alle esigenze emergenti che in questi nuovi assetti si sono via via fatte strada. L'analisi degli interrogativi, delle scelte metodologiche e dei risultati di tali ricerche riguardanti il tema del genere e servizi per l'infanzia, e le sollecitazioni emerse a partire dai loro esiti hanno costituito il primo step dell'indagine che qui viene discussa.

Riflessioni su disegno e metodologia della ricerca

Le considerazioni iniziali che sono emerse hanno sollecitato riflessioni sulla base delle quali è stato ideato il disegno e sono state fatte le scelte metodologiche di questo studio empirico. In riferimento alle precedenti ricerche è stato messo in luce che esse risultavano accomunate dall'essersi focalizzate in prevalenza sulla figura dei padri come categoria di *care givers*¹ che si affacciava per la prima volta ai servizi educativi per l'infanzia; inoltre esse hanno considerato contesti circoscritti entro il territorio emiliano-romagnolo e non l'intera regione; infine, hanno utilizzato quasi esclusivamente metodi qualitativi.

Con il tanto ambizioso quanto stimolante intento di fornire un nuovo contributo di ricerca in questo ambito si è cercato di superare quelli che, attualmente e *mutatis mutandis*, possono apparire come limiti anche di natura metodologica dei precedenti studi. Una prima sfida che si è presentata in fase di impostazione della ricerca qui discussa era relativa alla scelta di un disegno che permettesse di perseguire diversi obiettivi, talora all'apparenza difficilmente conciliabili: l'obiettivo di ottenere risultati generalizzabili all'intera regione Emilia-Romagna (attraverso la messa a punto di un campione rappresentativo e l'impiego di approcci e strumenti quantitativi) e quello di approfondire temi di indagine sensibili (come lo sono le questioni di genere nell'infanzia) che, in quanto tali, suggeriscono l'impiego di approcci e strumenti di tipo qualitativo. Oltre a questo, il gruppo di ricerca in forza dello sguardo interdisciplinare che lo caratterizzava intendeva esplorare diversi aspetti che riguardano il tema dell'educazione di genere nell'infanzia, non limitandosi quindi solo a studiare la nuova figura paterna e le nuove forme di famiglia presenti nella realtà contemporanea, ma focalizzandosi anche su interrogativi di ricerca che consideravano la dimensione della molteplicità in tema di educazione di genere. Leonelli (2009), nel ricostruire gli snodi della riflessione pedagogica sul binomio genere ed educazione degli ultimi quaranta anni, individua appunto nella *molteplicità* una parola chiave caratterizzante il periodo che va dall'inizio del nuovo millennio ad oggi, termine scelto dalla ricercatrice "non tanto per la numerosità degli approcci [...], ma per un'attenzione nuova alla molteplicità insita nell'educazione di genere accentuata dal

¹ Nella consapevolezza che i padri non possono essere considerati (e non potevano esserlo nemmeno negli anni in cui le ricerche discusse hanno avuto luogo) del tutto nuovi al coinvolgimento nell'esperienza che i figli piccoli vivono nei servizi educativi, si è scelto di adottare l'espressione "categoria di *care-givers*", intendendo sottolineare che il fattore di novità è rappresentato dalla loro presenza e coinvolgimento come categoria o gruppo piuttosto che come singoli casi.

confronto con fenomeni che ‘aggiungono’ e ‘stratificano’ diversità a diversità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali, disabilità, ecc.” (Leonelli, 2009, p. 347).

Infatti il problema di ricerca comune dal quale si è partiti (comprendere come si caratterizzano le relazioni tra bambini e bambine e adulti presenti in famiglia e nei servizi educativi e scolastici) è stato approcciato secondo prospettive disciplinari diverse, generando numerosi interrogativi che possono essere raggruppati in quattro macro aree di interesse: genere e società, genere e genitorialità, genere e infanzia, genere e professioni educative.

Per le suddette ragioni si è scelto un approccio *mixed method*² con disegno sequenziale quantitativo e qualitativo (Plano Clark & Creswell, 2011): abbiamo ritenuto infatti importante dapprima costruire una mappatura dei fenomeni oggetto di interesse sull’intero territorio regionale (rispondendo all’esigenza di cogliere la loro configurazione su larga scala), e poi approfondirli attraverso l’impiego di tecniche di raccolta dei dati di tipo qualitativo.

Le scelte relative alla costruzione del campione e agli strumenti di indagine e il problema dell’accesso al campo

Nella fase quantitativa dell’indagine si è posto il problema della scelta e della costruzione degli strumenti di rilevazione, della loro modalità di somministrazione e restituzione nonché dell’elaborazione e analisi dei dati ottenuti, e del tipo di campionamento. Partendo da questo ultimo punto, per trattare invece le questioni relative agli strumenti quantitativi e qualitativi successivamente, si deve innanzitutto considerare che la tipologia di servizi in Emilia-Romagna si presenta molto articolata in virtù della legge regionale n°1 del 2000, che introduce e regola i servizi sperimentali e integrativi per la prima infanzia. Tuttavia alcuni di questi (ad esempio i centri genitori e bambini, le sezioni primavera, et cetera) si trovavano in numero limitato sul territorio. Dal momento che ai fini della ricerca appariva importante non perdere questo elemento di diversificazione dei contesti, perché doveva essere posto sotto controllo e considerato in fase di analisi e interpretazione dei dati, il problema era dunque garantire la presenza nel campione di tutti i tipi di servizio. Il campionamento scelto (ovviamente probabilistico in ragione della rappresentatività prevista tra gli obiettivi dell’indagine) è stato quindi quello stratificato per tipo di servizio³: sono stati campionati 120 servizi entro i quali sono stati somministrati e raccolti 524 questionari rivolti al personale educativo e 2803 questionari rivolti ai genitori.

² Per una panoramica sulla tipologia di approcci misti nella ricerca empirica si rimanda a Giovannini, Marcuccio, & Truffelli (2008).

³ Per una tipologia dei campionamenti si rimanda a Bailey (1985), Viganò (2002), Corbetta (2003), Lucisano e Salerno (2002), Trincherò (2002), Coggi e Ricchiardi (2005), Benvenuto (2015).

Ogni campionamento implica anche il reperimento delle liste dalle quali estrarre le unità. Questo aspetto, di natura tecnica, offre l'opportunità di fare una riflessione più ampia circa la negoziazione e la reciproca comprensione tra ricercatore e committenza. Le liste fornite dalla committenza erano in un primo momento non sufficientemente aggiornate e la specifica e iterata richiesta del team di ricerca di avere l'anagrafica corrente dei servizi ha dato il via a un confronto e ad un'esplicitazione degli "impliciti", che ha portato come esito all'aggiornamento e all'integrazione delle liste stesse. L'amministrazione regionale si è quindi fatta carico di questo lavoro: questa ottica di collaborazione è sorta dopo un processo che ha portato alla condivisione di un obiettivo comune. La comunione di intenti e lo spirito collaborativo non vanno presi per scontati (Bell, 1991): è stato necessario impegnarsi per costruire queste condizioni ad ogni step della ricerca, non sempre con successo. Questa riflessione introduce a un altro importante tema di confronto avvenuto nel team di ricerca: la negoziazione per l'accesso al campo.

In qualsiasi ricerca sul campo l'accesso rappresenta la soglia da varcare per entrare in contatto con la realtà che interessa studiare. Come dice Sorzio (2005) "si tratta di un terreno di negoziazione importante perché si confrontano due prospettive diverse, quella del ricercatore e quella dei partecipanti alle attività del contesto educativo, che hanno obiettivi e impegni spesso divergenti, talvolta conflittuali" (p. 71).

I passi importanti da compiere secondo Cohen, Manion e Morrison (2013) sono diversi. La presentazione delle proprie credenziali come ricercatori seri è un primo aspetto fondamentale ed è bene avvalersi dei supporti istituzionali quando disponibili (per esempio dell'Università) (p. 82). Quando ci si presenta è opportuno esplicitare la propria etica di ricerca, gli obiettivi generali dell'indagine, la sua importanza e cosa si intenda per garanzia dell'anonimato e della privacy. Comunicare con le persone coinvolte nella ricerca in ogni fase rappresenta un elemento imprescindibile e al riguardo gli autori ricordano la natura fortemente gerarchica del contesto scolastico: bisogna identificare e interpellare le figure poste al vertice dell'organizzazione per ottenere l'autorizzazione ufficiale a svolgere la ricerca. Ciò permette di risparmiare tempo e di avere maggiori garanzie in termini di assenso e collaborazione dei partecipanti. Dopo la fase dei contatti si deve curare la negoziazione considerando con adeguata sensibilità e comprensione la posizione dei singoli partecipanti, fornendo le opportune rassicurazioni a quanti si sentono troppo esposti. Le modalità di analisi e disseminazione dei dati dovrebbero essere discusse insieme a loro, trovando soluzioni accettate da entrambe le parti, nel rispetto dell'onestà, accuratezza e rigore scientifico.

Il team di ricerca ha sviluppato un ampio confronto su ciascuno dei precedenti punti. Per ragioni di brevità qui si riporta a titolo di esempio come la negoziazione con i partecipanti abbia indotto a modificare una voce all'interno di uno strumento di indagine e la modalità

di aggregazione e presentazione dei dati; e questo esempio consente anche di passare alle riflessioni sugli strumenti anticipate ad inizio paragrafo.

Nella fase qualitativa della ricerca sono stati realizzati 36 focus-group con le figure educativamente e affettivamente significative per i bambini. Nella costruzione dei gruppi di intervistati si è scelto di adottare un criterio di omogeneità (Zammuner, 2003) rispetto al ruolo (familiari oppure professionisti impiegati nei servizi e nelle scuole) e alla fascia di età con la quale si interfacciavano queste figure adulte (0-3 anni da un lato e 3-6 anni dall'altro) e alla ubicazione del servizio, affinché i soggetti coinvolti potessero rispecchiarsi con maggiore facilità nelle situazioni evocate durante lo svolgimento del focus-group e il confronto potesse risultare più puntuale e più stimolante. Proprio l'ultimo dei tre criteri ha sviluppato una certa suscettibilità tra i partecipanti ad un focus-group per il personale di servizi 3-6 anni. Nella scheda anagrafica consegnata a ciascun partecipante veniva chiesto tra le altre cose di indicare la precisa ubicazione della scuola; pertanto il personale che in quel caso lavorava nell'unica scuola presente nella frazione di quel territorio ha ritenuto che l'aggregazione dei dati per località fosse insufficiente a garantire un anonimato sostanziale. Il gruppo di ricerca, senza rinunciare ad una informazione importante come l'appartenenza territoriale, si è impegnato ad adottare una forma di aggregazione su base più ampia (la provincia) in fase di analisi e presentazione dei dati.

Per quel che riguarda i questionari, utilizzati nella fase quantitativa, si può affermare che in fase di costruzione essi siano stati una sorta di “mediatori” tra le prospettive specifiche delle diverse discipline di afferenza del team (pedagogia, sociologia, antropologia) sull'oggetto indagato e tra i conseguenti differenti approcci alla ricerca di ciascuna area. Si è dovuto mediare tra esigenza di contenimento della lunghezza dei questionari (principio raccomandato in molti testi come ad esempio Bailey, 1985, Zammuner, 1998) e grado di strutturazione dello stesso. Dal momento che si è trattato di uno studio su scala regionale con un campione numeroso, si è scelto di costruire due questionari (per il personale e per le famiglie) semi-strutturati, nei quali le domande aperte sono state ridotte al minimo ed erano in prevalenza opzioni di specifica della risposta. Non ci si può soffermare qui per ragioni di spazio su due altri interessanti aspetti: il dibattito nato attorno alla scelta del registro e della terminologia nella formulazione delle domande rivolte ai due gruppi di intervistati, e le strategie per l'inclusione nell'indagine dei genitori di origine straniera che hanno difficoltà nel comunicare in italiano.

L'approccio *mixed method* adottato non si è limitato all'impiego di tecniche miste di raccolta dei dati, ma ha dato luogo ad una integrazione sia sul piano degli strumenti, sia sul piano dell'interpretazione dei dati. Infatti, da un lato a partire dalle riflessioni emergenti dall'analisi delle risposte ai questionari sono nati nuovi interrogativi da approfondire nella fase qualitativa; in ragione di questo i protocolli per la realizzazione dei focus-group hanno incluso stimoli desunti dagli esiti della prima fase. Dall'altro lato

l'interpretazione dei dati emersi in ciascuna fase ha tenuto conto degli esiti dell'altra mettendo in luce molti punti di congruenza e qualche punto di divergenza che ha stimolato confronti e riflessioni nel gruppo di ricerca.

Limiti e sviluppi

Questo percorso di ricerca nel suo complesso ha rilevato rappresentazioni e dichiarazioni degli intervistati rispetto al tema della ricerca e anche alle pratiche messe in atto nella quotidianità.

Rimandando ad altre pubblicazioni la presentazione e discussione dei risultati (AA. VV., 2013; Nardone, 2014; Truffelli, 2013, 2014; Zanetti, 2014), in sintesi l'interpretazione dei dati di ricerca ha portato alla luce l'esistenza di un celato universo simbolico relativo al genere del quale genitori e personale educativo sono portatori con gradi di consapevolezza più o meno elevati. Lo scenario che si delinea appare dominato da un atteggiamento di neutralità, che tuttavia è solo di superficie. Sembra quasi che il collocarsi nel cono d'ombra di una logica della neutralità, che appiattisce le differenze, sollevi educatori, insegnanti e genitori dalle complesse implicazioni che il riconoscimento delle differenze farebbe inevitabilmente emergere: come accogliere queste differenze? Come valorizzarle? Come farle convivere nel rispetto dei diritti di tutti e di tutte? Predicare un'uguaglianza che rimane su un piano formale significa rischiare di produrre e riprodurre disuguaglianze sostanziali. Sul fronte specifico dei servizi educativi i dati sembrano sottolineare quanto l'educazione di genere passi attraverso pratiche irriflesse, che talvolta nascondono pedagogie di genere latenti, secondo le quali si interpretano diversamente inclinazioni, preferenze e atteggiamenti di bambini e bambine. Queste possono aprire il varco in maniera più o meno consapevole a condotte diversificate in relazione ai due generi, che nella misura in cui prescindono da doverose riflessioni su principi e valori che le ispirano, rischiano di essere prive di presupposti espliciti, condivisi e pedagogicamente fondati.

Molti dunque gli interrogativi che questi esiti hanno sollecitato: che educazione di genere vogliono veramente i genitori per i/le figli/e oggi? Che modelli educativi per maschi e femmine vogliono veicolare i servizi educativi e le scuole? Quali punti di contatto possono trovare questi diversi modelli presenti nel contesto educativo/scolastico e nelle famiglie? Il processo che porta allo sviluppo di un modello di educazione di genere condiviso si presenta senz'altro articolato e problematico.

La necessità di approfondimento dell'indagine secondo una logica ricorsiva tipica della ricerca educativa (Mantovani, 1998) porta in evidenza l'influenza che la desiderabilità sociale ha esercitato: questa indagine su ampia scala ha potuto rilevare solo le dichiarazioni, non ha permesso invece di raccogliere dati circa i comportamenti diretti

degli intervistati. Dal momento che si è ritenuto importante esplorare anche l'agito nei contesti educativi si è dato avvio a un'indagine empirica di tipo osservativo sulle medesime tematiche. Si è preferito adottare un campionamento temporale piuttosto che un campionamento ad eventi, perché ciò consente un approccio maggiormente esplorativo del fenomeno: trattandosi infatti di una tematica non molto studiata, tantomeno attraverso un approccio di tipo empirico, si è ritenuto importante capire innanzitutto in che contesti e in quali situazioni si manifestino episodi legati al tema dell'educazione di genere. I primi risultati indicano che il gioco libero, il gioco simbolico e il momento dei travestimenti rappresentano scenari privilegiati per la manifestazione di quali concetti di bambino, bambina ed educazione di genere dei quali le figure educative sono portatrici.

Il percorso di riflessione e discussione sulla dimensione metodologica qui testimoniato, infine, ha generato un esito non previsto: il tramutarsi in valida occasione di formazione e autoformazione per i membri del gruppo di ricerca. L'avvio e lo sviluppo di un lavoro congiunto ha permesso di mettere a confronto su un piano concreto esperienze, metodologie e approcci di indagine diversi.

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (2013). *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*. Napoli: Loffredo.
- Bailey, K. (1985). *Methods of social research* (trad. it. a cura di M. Rossi). New York: The Free Press.
- Bell, J. (1991). *Doing your research project*. Milton Keynes: Open University Press.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (7th ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Giovannini, M. L., Marcuccio, M., & Truffelli, E. (2008). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, (pp. 21-34). Roma: Monolite Editrice.
- Leonelli, S. (2009). Sulla necessità di continuare ad indagare il genere, nelle scuole e nei servizi educativi. *Infanzia*, 5, 346-350.
- Letherby, G. (2011). Feminist methodology. In M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *The Sage Handbook of Innovation in Social Research Methods*, (pp. 62-79). London: SAGE.
- Lucisano, P. & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Nardone, R. (2014). Women and men in education services: comparison of gender representation in Italian pre-school (0-6) services. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 9(3), 53-75.
- Plano Clark, V.L. & Creswell, J.W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Truffelli, E. (2013). Rappresentazioni dell'educazione di genere in famiglia e a scuola. Il velo che cela le differenze. *Infanzia*, 6, 340-345.
- Truffelli, E. (2014). Professionalità degli insegnanti ed educazione di genere. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, (pp. 183-191). Roma: Aracne Editrice.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa* (2a ed.). Milano: Vita e pensiero.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
- Zanetti, F. (2014). Male educators in parental representations, among stereotypes and change: care professionals, nature or nurture?. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), 77-100.

Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie.

Una ricerca multi-metodologica

Luisa Zinant

Università di Udine

Abstract

Scopo del seguente lavoro è presentare una ricerca di dottorato in *Comunicazione Multimediale* (XXV ciclo, 2010-2012), riguardante l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito pedagogico interculturale. In particolare, attraverso una ricerca interpretativa, multi-metodologica, svolta parimenti in ambito educativo formale e non formale, si è cercato di comprendere se e come i nuovi media possono favorire il processo di interazione tra i giovani di origine immigrata e gli autoctoni. Nel presente lavoro verranno presentati i riferimenti teorici, gli obiettivi, le attività e i risultati ottenuti dallo studio, dando tuttavia maggior risalto alle tecniche di raccolta e analisi dei dati.

Parole chiave: contesti eterogenei – nuove tecnologie - ambito educativo formale e non formale - ricerca multi-metodologica

The paper aims to present a PhD research in *Multimedia Communication* (2010-2012) focuses on the role of new media technologies in the heterogeneous educative contexts. Specifically, through an interpretative mixed methods research, developed both in formal and non formal contexts, the project tries to understand if and how new media can promote the process of inclusion of youths from migrant families. In this paper the aims, the design, the activities and the main outcomes of the study will be explained, but it will give even more attention to methodologies and data analysis.

Keywords: heterogeneous contexts – new media technologies – formal and non formal educative context – mixed methods research

Introduzione¹

Nella fase di progettazione iniziale della ricerca, si è avuto modo di leggere una frase che può essere considerata emblematica per il progetto stesso: «*It helps me to survive*» (Elias, & Lemish, 2009, p. 549). Tale affermazione tuttavia risulterebbe insignificante se non ne venisse svelato l'oggetto oltre che la persona dalla quale questa dichiarazione è stata pronunciata. L'«it» si riferisce a Internet e la ragazza che ha pronunciato questa frase era una adolescente di origine russa immigrata con la sua famiglia in Israele. Una simile presa di posizione ha suscitato molteplici riflessioni oltre che diversi propositi di ricerca riguardanti l'utilizzo dei nuovi media per migliorare l'inclusione di ragazzi e ragazze di origine non italiana. Uno di questi propositi si è poi concretizzato nel progetto che verrà di seguito illustrato.

Quadro teorico

La ricerca cerca di analizzare gli intrecci tra quelli che Ulf Hannerz (1996/2001) e Arjun Appadurai (1996/2001) hanno individuato essere due fra i principali processi della società contemporanea: i cambiamenti provocati dai processi migratori e le modificazioni apportate dalle nuove tecnologie.

Entrambi questi aspetti hanno infatti comportato una crescita della mobilità fisica e sociale, la quale, conseguentemente, genera una nuova modalità di rapportarsi agli altri e a se stessi. Prendendo in prestito un'espressione di John Thompson (1995/1998, p. 22), si può supporre quindi che i nuovi media e i processi migratori costituiscano i «filatoi del mondo moderno», in grado di tessere relazioni un tempo inimmaginabili. Ciò si deve al fatto che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono ora entrate a far parte della vita quotidiana di ciascuno di noi. «È nel quotidiano – afferma Roger Silverstone – che si inseriscono le dimensioni culturali e funzionali dei media» (Silverstone, 1994/2000, p. 293), ed è proprio nei contesti quotidiani che questi strumenti poliedrici sembrano aver avuto la loro influenza maggiore, tanto da condizionarne, o meglio, mediarne le loro tradizionali dinamiche interne. In particolare, analizzando gli studi disponibili nel settore (Buckingham, & Willet, 2006; De Block, & Buckingham, 2007; Drotner, & Livingstone, 2008; Elias, & Lemish, 2009; Elias, 2013; Premazzi, 2010; Ranieri, & Bruni, 2012) pare che per i figli di migranti questi mezzi assumano «le funzioni di agenti di socializzazione [...], di strumento di trasmissione culturale inter-generazionale e un luogo in cui poter esplorare diverse aspetti per la formazione di nuove identità» (Elias, & Lemish, 2009, p. 534). L'intento del presente contributo è quello di approfondire se anche in contesti eterogenei (Zoletto, 2012) locali le nuove tecnologie presentino le medesime funzioni «aggreganti» (Rivoltella, 2006, p. 35).

¹ Parti di questo articolo sono state tratte da precedenti pubblicazioni: Zinant, 2012a, 2012b, 2014.

Obiettivi dello studio e domande di ricerca

Lo studio ha cercato di perseguire i seguenti obiettivi:

Obiettivo 1: comprendere se i nuovi media possono influenzare il processo di socializzazione dei figli di genitori immigrati.

Domande guida 1: come vengono utilizzati i nuovi media? Che significato attribuiscono i giovani ai media? Le tecnologie possono facilitare le relazioni interpersonali?

Obiettivo 2: rintracciare e sperimentare delle pratiche educative nelle quali i nuovi media sono stati utilizzati per facilitare la relazione tra ragazzi di origine diversa.

Domande guida 2: esistono esperienze a livello educativo nazionale e internazionale nelle quali le tecnologie vengono utilizzate in maniera “inclusiva”? Quali possono essere i riscontri in ambito educativo interculturale di tale utilizzo? È possibile progettare in contesti locali dei percorsi di ricerca aventi medesime finalità?

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Con l'obiettivo di fornire una prima risposta ai quesiti ora posti, si è deciso di svolgere una ricerca interpretativa effettuata in ambito educativo formale e non formale utilizzando tecniche di indagine qualitative (*focus group*, osservazione partecipante, produzione soggettiva di immagini, intervista con foto-stimolo, elaborazione digitale delle immagini) corredate però anche da strumenti quantitativi (questionari semi-strutturati). Così facendo si è cercato di ottenere una ricerca multi-metodologica (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Mantovani, 1998) capace di esaminare le stesse questioni da diverse prospettive e quindi potenzialmente in grado di fornire informazioni più accurate per poter formulare un'analisi della materia in esame.

Nello specifico, durante la prima parte di lavoro (gennaio 2010-giugno 2011) è stato possibile pervenire ad una conoscenza più approfondita della letteratura nazionale e internazionale sul tema oggetto di studio. Successivamente, è stato ritenuto opportuno raccogliere le *policies*, ma soprattutto le *practices* più significative emerse dalla letteratura presente a livello europeo (Calenda, 2011; Hachè, Rissola, Le Corvec, & Willem, 2011).

Per supportare tale cornice teorica sono stati somministrati *on-line* dei questionari semi-strutturati a educatori e responsabili di sei centri interculturali sparsi sul territorio nazionale con l'obiettivo di cogliere come in luoghi tradizionalmente intesi come “spazi di inclusione” venissero utilizzate le nuove tecnologie.

Infine, sono stati somministrati questionari semi-strutturati (Trinchero, 2002, 2004; Zammuner 1998) agli studenti frequentanti tre diverse scuole secondarie di I grado situate in zone ad alto flusso migratorio. Lo scopo di tale somministrazione, preceduta da dei pre-

test², era quello di conoscere la dieta mediale degli alunni coinvolti, oltre che di raccogliere i significati da essi attribuiti alle nuove tecnologie. Con le due classi risultate più significative ai fini della ricerca sono stati svolti due *focus group* (Bloor, Franckland, Thomas, & Robson, 2002; Zammuner, 2003), del tipo *questioning route*, con lo scopo di approfondire alcune tematiche emerse dai questionari.

La seconda fase del progetto (luglio 2011-maggio 2012) ha avuto come obiettivo il raggiungimento di una più adeguata comprensione in merito alle tematiche espresse dalla ricerca. Ciò è stato concretizzato effettuando un'ulteriore ricerca sul campo, prettamente qualitativa, svolta sia in ambito non formale che in ambito formale. Nel centro di aggregazione è stato svolto un percorso nel quale sono state realizzate osservazioni partecipanti (Baldacci, & Frabboni, 2013; Galloni, 2007; Gobbo, 2003; Ogbu, Sato, & Kim, 1996), produzione soggettiva di immagini (Faccioli, & Losacco, 2003) e interviste sociologiche con foto-stimolo (Faccioli, 2008). L'obiettivo ultimo di queste attività consisteva nel comprendere come i nuovi media (in un ambiente meno strutturato rispetto a quello scolastico) venissero utilizzati nei rapporti tra pari, e quindi, considerando l'eterogeneità del contesto considerato, tra giovani di provenienza diversa.

Al termine di questa ricerca è stato possibile svolgere anche un percorso in ambito educativo formale, presso la scuola secondaria di I grado adiacente al centro di aggregazione, avente medesime finalità del precedente. Anche in questo caso, le tecniche di ricerca sono state diverse: produzione soggettiva di immagine, mappatura del quartiere, utilizzo della Rete, rielaborazione digitale delle immagini, questionari semi-strutturati (per studenti e docenti).

Nella terza e ultima fase (giugno-dicembre 2012) si è cercato di organizzare il materiale raccolto nei mesi precedenti al fine di formulare delle considerazioni pedagogicamente orientate e stilare poi la tesi di dottorato.

Campionamento

Prevedendo diverse fasi di lavoro, nella ricerca sono state utilizzate due diverse tecniche di campionamento:

- il campionamento a grappoli per scegliere il campione di alunni ai quali sottoporre il questionario semi-strutturato riguardante la dieta mediale;
- il campionamento ad elementi rappresentativi per individuare gli studenti con i quali svolgere il *focus group*, ma anche per scegliere il centro di aggregazione, la classe della

² I pre-test sono stati sottoposti al vaglio di un paio di ragazzi aventi la medesima età di quelli ai quali poi sarebbero stati sottoposti i questionari semi-strutturati e ad alcuni professori degli studenti stessi, oltre che ai Dirigenti delle sedi scolastiche coinvolte. Dopo aver accuratamente letto le domande, essi hanno giudicato il questionario comprensibile e adeguato all'età degli alunni a cui sarebbero stati somministrati.

scuola secondaria di primo grado in cui svolgere la ricerca sul campo e i sei centri interculturali italiani.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Come ora esplicitato, nella ricerca sono state utilizzate diverse tecniche di raccolta e analisi dei dati. Non potendo descrivere dettagliatamente ciascuna di esse, si ritiene opportuno tratteggiare gli elementi più significativi emersi da due di questi strumenti di ricerca: i questionari semi-strutturati³ per l'ambito quantitativo e l'osservazione partecipante per l'ambito qualitativo.

Dal questionario, somministrato tra l'aprile e il maggio 2010 a duecentoquindici alunni e alunne di scuola secondaria di I grado, è emerso che il 30,23% degli studenti coinvolti (sessantacinque), avesse origini non italiane e che fossero venti i Paesi dai quali questi alunni provenivano, confermando la grande eterogeneità culturale presente in Regione (Regione FVG, 2012).

Per quanto riguarda specificamente l'utilizzo delle nuove tecnologie si è riscontrato che il 35,93% dei ragazzi di origine immigrata predilige Internet tra i vari media proposti, rispetto al 19,58% degli studenti di origine italiana. Il 65% degli alunni coinvolti dichiara di utilizzare Internet ogni giorno, contro il 31,33% dei coetanei autoctoni; anche nel caso specifico delle ore trascorse in Internet si può notare come il dato medio delle 2-3 ore al giorno espresso dagli alunni figli di genitori immigrati sia superiore (36,66%) rispetto a quello degli autoctoni (27,65%). Un ulteriore dato che si ritiene importante riportare è il valore di coloro che indicano come 'attività' preferita *Facebook* (52,38% per i ragazzi di origine non italiana rispetto al 34,61% degli autoctoni) perché collegato con l'ultimo parametro considerato: la funzione attribuita a Internet. Il 20% dei figli di migranti ha giudicato questa tecnologia come adatta a creare nuovi amici e mantenere i legami con i vecchi (rispetto al 14,28% dei figli di genitori italiani).

Il questionario è stato utile quindi per capire quanto gli studenti coinvolti utilizzassero le nuove tecnologie, Internet in particolare, nel loro tempo libero e quale fosse la funzione principale dello stesso.

Per approfondire questo utilizzo, si è deciso di svolgere un'osservazione partecipante in un centro di aggregazione giovanile (frequentato anche da alcuni degli studenti ai quali è

3 Questo strumento era composto da domande aperte, domande semi-aperte (multiple con la variante 'Altro') e chiuse (frequentemente chiuse dicotomiche, composte cioè da più variabili, ma anche categoriali non ordinate, la cui scelta era 'sì' o 'no'). Per procedere in maniera più efficace nella raccolta dati si è pensato di suddividere il questionario in tre sezioni. La sezione A era composta da una serie di dati anagrafici tali per cui l'anonimato veniva comunque rispettato e garantito. La sezione B prevedeva una serie di quesiti principali (quattro) dai quali poi si diramavano altre domande specifiche (in totale, ventitré) formulati con l'intento di comprendere la dieta mediale dei ragazzi e della ragazze coinvolte. La sezione C, l'ultima, era suddivisa in undici quesiti specifici sul media preferito.

stato somministrato il questionario), composto da un gruppo di ragazzi e ragazze molto eterogeneo sia per età (dagli undici ai vent'anni), sia per provenienza (oltre il 50% era di origine o aveva genitori di origine non italiana), sia per situazione economica e familiare. Al seguito di un colloquio con gli educatori del Centro, si è deciso di iniziare l'osservazione nel febbraio 2012 (per dodici pomeriggi). L'osservazione prescelta era 'partecipante' e quindi si prevedeva una condivisione delle attività, delle discussioni e dei momenti di svago svolti nel centro. Gli elementi/accadimenti più significativi riguardanti ogni specifico pomeriggio sono stati poi inseriti in una griglia compilata al termine di ogni osservazione con gli appunti raccolti in maniera molto schematica col metodo 'carta-matita'.

Dalle dodici sedute di osservazione si è notato che in Rete:

- le ragazze usavano prevalentemente *Facebook*, il cui utilizzo veniva generalmente condiviso con un'amica;
- i ragazzi passavano invece molto tempo sul canale *YouTube* (spesso in gruppo), pur non disdegnando di tanto in tanto di aggiornare il proprio profilo su *Facebook*.

Il telefono cellulare è stato prevalentemente utilizzato per mandare *sms* e per controllare la propria pagina sui *social network*, ma anche per sentire musica e per scattare foto. In particolare:

- le ragazze lo usavano quasi sempre in coppia (o in piccolo gruppo) per leggere e commentare gli *sms*, per guardare le foto, ecc.;
- i ragazzi lo usavano individualmente per mandare *sms*; in condivisione per ascoltare musica e vedere foto.

In tale contesto, è importante ricordare che i giovani coinvolti erano di origini diverse e quindi le tecnologie, in quei momenti di condivisione, rappresentavano un veicolo privilegiato di interazione, di inclusione quotidiana e spontanea e per tal motivo verosimilmente più duratura, proprio perché nata dai bisogni e dagli interessi dei ragazzi coinvolti.

Analisi e valutazione

Per quanto riguarda l'analisi dei dati quantitativi si è optato per svolgere una percentuale semplice, seguita da rappresentazione grafica quale il grafico a torta. Per gli obiettivi proposti dallo studio risultava però interessante scindere questi dati e svolgere un'analisi comparativa tra le risposte fornite dagli alunni di origine immigrata e quelle invece dagli autoctoni. Per fare ciò è stata svolta una comparazione sincronica, coadiuvata anche in questo caso da una rappresentazione grafica: lo stereogramma.

Per quanto riguarda l'analisi dei risultati qualitativi, ovvero la gran parte di quelli raccolti nel presente lavoro, si è privilegiato un approccio che solitamente viene applicato a dati testuali provenienti da interviste, resoconti di osservazioni, ecc.: l'approccio ermeneutico.

Infine, si è ritenuto necessario effettuare una meta-valutazione del processo di ricerca utilizzando come modello di riferimento la tabella proposta da Roberto Trinchero (2002, p. 419), oltre che l'analisi *S.W.O.T.* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*).

Aspetti etici

Uno degli aspetti più importanti da prendere in considerazione nel fare ricerca in ambito educativo riguarda gli aspetti etici (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 75-104).

Tali elementi sono stati oggetto di riflessione anche nella progettazione, nello svolgimento e nella stesura del presente lavoro. In tal senso, in tutte le fasi della ricerca, sono state adottate modalità tali da rispettare la *privacy* dei partecipanti. Nello specifico, sono state spedite delle lettere di presentazione del progetto ai Dirigenti Scolastici e ai Responsabili del centro di aggregazione, lettere nelle quali veniva spiegato lo scopo della ricerca e veniva richiesto il consenso a svolgere il progetto. In tale documento è stato anche esplicitato che le attività avrebbero garantito l'anonimato dei giovani coinvolti. Alla lettera è seguito un colloquio con suddetti Responsabili, durante il quale è stato ribadito che nessun dato sensibile dei partecipanti sarebbe stato utilizzato in modo improprio. Infine, sono stati richiesti i permessi per poter pubblicare i dati emersi dalla ricerca, dati pubblicati pensando anche alle responsabilità del ricercatore verso l'intera comunità scientifica (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 90-102).

Sintesi dei risultati

Risultati riferiti alla prima domanda guida

Al seguito di una triangolazione metodologica dei risultati ottenuti dal questionario, dal *focus group* e dall'intervista con foto-stimolo è stato possibile notare come le nuove tecnologie vengono interpretate dai giovani coinvolti come dei mezzi molto importanti per mantenere i contatti con vecchi e nuovi amici.

Da quanto emerso soprattutto dall'osservazione partecipante, si è visto infatti che questi mezzi sembrano essere in grado di facilitare le relazioni sia con coetanei incontrati nel Paese di emigrazione (effetto *bonding*) sia con gli amici rimasti nella nazione d'origine (effetto *bridging*) (de Block, & Buckingham, 2007; D'Haenens, Koeman, & Saeys, 2007, Elias, 2013). In tal modo viene rafforzato quel legame potenzialmente «transnazionale» (Appadurai, 1996/2001, p. 72) che consentirebbe di riorganizzare «la propria concezione di cultura locale e allo stesso tempo di ridefinire la propria identità collettiva in relazione alle rappresentazioni dell'”altro”» (Silverstone, 1994/2000, p. 97).

Specificamente ai ragazzi coinvolti, i nuovi media paiono essere quindi delle tecnologie ‘aggreganti’ piuttosto che ‘isolanti’ (riprendendo così i termini utilizzati nella prima domanda guida).

Risultati riferiti alla seconda domanda guida

La seconda domanda guida è servita per indirizzare il progetto verso la ricerca di pratiche educative nelle quali i nuovi media venissero utilizzati per facilitare i rapporti tra ragazzi di origine diversa. Esperienze che sono state effettivamente ritrovate sia a livello nazionale che internazionale e che hanno coinvolto i diversi settori educativi: formale, non formale e informale⁴.

Inoltre, dalle attività e dai percorsi svolti, è stato possibile notare nuovamente l'importanza acquisita da questi mezzi tecnologici per la vita dei giovani coinvolti: si è visto infatti come le nuove tecnologie abbiano rappresentato spesso «la chiave di accesso per entrare nel gruppo dei pari offrendo un terreno comune di relazioni che trascende le differenze, terreno in cui poter instaurare relazioni basate sulla condivisione» (de Block, Buckingham, 2007, pp. 196-197). Le nuove tecnologie sembrano essere quindi un linguaggio condiviso tra i ragazzi e le ragazze di oggi (di qualsiasi provenienza essi siano) e quindi uno dei possibili promotori di dinamiche inclusive.

Questa rilevanza è stata sottolineata anche dagli operatori dei sei centri interculturali italiani, come anche dai professori coinvolti nel percorso nella scuola secondaria di I grado. Costoro hanno espresso infatti parere positivo circa la possibilità di utilizzare in ambito educativo le nuove tecnologie con lo scopo di favorire il processo di interazione dei figli di genitori migranti con gli autoctoni, in maniera significativa e duratura nel tempo.

⁴ Per l'ambito formale, tra le varie si possono ricordare le attività e i percorsi promossi dal sito Centro Come di Milano e dall'Aula Intercultural spagnola; per il medesimo ambito si può ricordare anche il progetto europeo P.IN.O.K.I.O. Per l'ambito non formale si possono citare il network internazionale Roots and Routes (ideato per la promozione culturale e sociale delle diversità attraverso l'arte e i media), come anche l'esperienza di creazione collettiva del videogioco Ravalgames, promosso dall'associazione Jovesteb (attiva nel quartiere multietnico Raval di Barcellona, come anche il progetto Chicam (esplicitato nel proseguo della trattazione). Per quanto riguarda l'ambito informale sono interessanti a tal proposito i siti in cui i figli e le figlie di genitori immigrati stanno utilizzando la Rete come strumento di partecipazione politica (il più conosciuto è molto probabilmente seconde generazioni). Non vanno infine dimenticati gli esempi in cui Internet viene utilizzato dagli adolescenti come canale per esprimere i propri pensieri, desideri e progetti (il giornale multiculturale Il Tamburo e la radio Asterisco, o il blog Yallaltalia!).

Limiti della ricerca e riflessione critica

Per svolgere una riflessione critica dell'intero processo di ricerca ci si è affidati all'analisi S.W.O.T.⁵ oltre che al modello di valutazione proposto da Trinchero (2002, p. 419) del quale verranno ora sintetizzate solo un paio di considerazioni.

Interpretazione delle discrepanze (Ecco dove abbiamo sbagliato! Avremmo dovuto...)

Sarebbe stato opportuno organizzare in maniera più accurata il percorso svolto in ambito educativo formale pensando di:

- anticiparne la progettazione all'inizio autunno 2011, programmando un percorso in collaborazione tra settore formale, non formale e informale;
- prevedere più ore di osservazione in classe, precedente alle attività svolte;
- svolgere focus group iniziali rispettivamente con docenti, educatori e studenti per cercare di cogliere più efficacemente le loro esigenze.

Meta-valutazione (Come avremmo potuto capire subito che stavamo sbagliando?)

In generale, visti i tempi prefissati all'inizio, era possibile ipotizzare che le attività decise per la seconda fase di ricerca fossero troppe. In particolare, per la parte riguardante il percorso educativo sarebbe stato importante considerare con maggiore attenzione il periodo dell'anno in cui la proposta è stata fatta agli insegnanti e agli educatori (inizio gennaio 2012). Ci si doveva quindi accorgere che il tempo per l'organizzazione e per l'effettiva attuazione sarebbe stato esiguo.

Significatività dello studio

Oltre ai risultati relativi al ruolo delle nuove tecnologie in contesti eterogenei, tratteggiati in precedenza, attraverso la seguente ricerca è stato possibile giungere ad alcune significative implicazioni (Zinant, 2014), tra le quali si possono ricordare la valenza pedagogica e metodologica dell'utilizzo di tecniche di ricerca differenti, l'importanza di lavorare in ambito educativo formale tenendo in considerazione anche gli spazi e le pratiche vissute dagli studenti in ambito non formale e informale, così come il valore

5 Attraverso l'analisi S.W.O.T. sono state individuate alcune indicazioni per ovviare a possibili minacce (Threats) che un simile progetto potrebbe celare quali ad esempio il cadere in facili e ingenui ottimismo riguardanti le potenzialità insite alle nuove tecnologie senza considerarne i rischi e le criticità o il lasciarsi coinvolgere dalle numerose connessioni interdisciplinari cui la ricerca dà adito perdendo di vista il reale scopo del progetto. Infine, un'ulteriore possibile minaccia potrebbe essere quella di considerare in maniera superficiale la soggettività della ricerca perché se non adeguatamente controllata potrebbe inficiare la validità della ricerca stessa.

dell'eterogeneità (non solo culturale), insita alla società contemporanea e quindi anche agli attuali contesti educativi.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (1996). *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*. (P. Vereni, trad.). Roma: Meltemi.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca qualitativa*. Torino: UTET Università.
- Buckingham, B., & Willet, R. (2006) (a cura di). *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. Malwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloor, M., Franckland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2002). *Il focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Calenda, D. (2011). *Migrants, Ethnic Minorities and ICT in Europe. National Scenarios and Overview of Six Countries*. Bridge-IT network. European Community. In: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/35298>, 15 gennaio 2017.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K (2011). *Research Methods in Education*, 7th edition. Londra, New York: Routledge.
- D'Haenens, L., Koeman, J., & Saeys, F. (2007). Digital Citizenship among Ethnic Minority Youths in the Netherland and Flanders. *New Media & Society*, 9 (2), 278-299.
- De Block, L., & Buckingham, D. (2007). *Global children, global media: migration, media and childhood*. New York: Palgrave Macmillian.
- Drotner, K., & Livingstone, S. (2008). *International Handbook of Children, Media and Culture*. Londra: SAGE.
- Elias, N., & Lemish, D. (2009). Spinning the Web of Identity: the Roles of the Internet in the Lives of Immigrant Adolescents. *New Media & Society*, 11(4), 533-551.
- Elias, N. (2013). Immigrant Children and Media. In: D. Lemish (Ed.) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*. Routledge: Oxon, New York, 336-342.
- Faccioli, P. (2008). L'intervista sociologica con foto-stimolo. In R. Altin, P. Parmeggiani (a cura di), *L'intervista con la telecamera: giornalismo, documentario e ricerca socio-antropologica* (pp. 31-65). Milano: Lampi di Stampa.
- Faccioli, P., & Losacco, G. (2003). *Manuale di sociologia visuale*. Milano: Franco Angeli.
- Galloni, F. (2007). Etnografia: scelta metodologica e non solo. In F. Gobbo (a cura di), *La ricerca per una scuola che cambia* (pp. 21-42). Padova: Imprimitur Editrice.
- Gobbo, F. (2003). *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Hachè, A., Rissola, G., Le Corvec, A., & Willem, C.(2011). *Migrants, Ethnic Minorities and ICT. Inventory of Good Practices in Europe that Promote ICT for Socio Economic Integration in Culturally Diverse Contexts*. Bridge-IT. European Community. In: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC57045>, 15 gennaio 2017.
- Hannerz, U. (1996/2001). *La diversità culturale* (R. Falcioni, trad.). Bologna: Il Mulino.

- Ogbu, J. U., Sato, N.E., & Kim, E.Y. (1996). L'etnografia dell'educazione. In: F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale* (pp. 65-83). Milano: Unicopli.
- Mantovani, S. (1998) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2012). Mobile storytelling and informal education in a suburban area: a qualitative study on the potential of digital narratives for young second-generation immigrants. *Learning, Media and Technology*. New York: Routledge, 2012: 1-19.
- Regione FVG (2012). *Annuario statistico immigrazione 2012*. In: <http://www.fvgsolidale.regione.fvg.it/infocms/repositPubbl/table3/93/allegati/AnnuarioImmigrazione28Giugno2012BASSARis.pdf>, 15 gennaio 2017.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: V&P.
- Premazzi, V. (2010). *L'integrazione online. Nativi e migranti fuori e dentro la rete*. Rapporto Fieri. In: <http://fieri.it/wp-content/uploads/2011/03/Lintegrazione-online-nativi-e-migranti-fuori-e-dentro-la-rete.pdf>, 15 gennaio 2017.
- Silverstone, R. (1994/2000). *Televisione e vita quotidiana*. (N. Rainò, trad.). Bologna: Il Mulino.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Thompson, J.B. (1995/1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. (P. Palminiello, trad.). Bologna: Il Mulino.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
- Zinant, L. (2012a). Migrazioni e nuove tecnologie come “segni dei tempi” per l'educazione. In R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa* (169-178). Padova: Imprimitur.
- Zinant, L. (2012b). Le nuove tecnologie come supporto ai processi di integrazione di ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati: un esempio di ricerca sul campo. In M. Corsi & S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 569-587). Pisa: ETS.
- Zinant, L. (2014). *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*. Pisa: ETS.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Emozioni in gioco.

Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica

Alessandro Bortolotti

Università di Bologna

Abstract

Il presente contributo descrive uno Studio di caso intensivo-esplicativo riguardante l'attività motoria scolastica, elaborato anche al fine di presentare la prospettiva dell'*Educazione Fisica Critica*. Per centrare tali obiettivi mi sono avvalso del corpus teorico della *Prasseologia motoria*, una disciplina che aspira ad esaminare in modo epistemologicamente rigoroso natura e contributi formativi delle diverse attività fisico-motorie. La ricerca empirica, sorta in uno scenario ex-post facto, si basa su concetti prasseologici fondamentali, in particolare: la *condotta motoria*, cioè il comportamento manifesto del giocatore in situazioni di gioco, definibile in base a due assi di tipo relazionale-comunicativo tra persone (*sociomotorio*) e l'ambiente (*informazionale*); la *logica interna* dei giochi, da ricostruire tramite la composizione degli *universali ludici* (spazio, tempo, punteggi, ecc...) presenti in ogni attività di gioco sia sportivo, sia tradizionale. In estrema sintesi, i risultati raggiunti dalla ricerca portano a criticare il fenomeno di *Sportivizzazione* precoce che investe anche la scuola pubblica.

Parole chiave: Prasseologia motoria - Condotta motoria - Ex-post facto - Studio di caso - Educazione Fisica Critica

This study reports an empirical research about scholastic motor play activity, for the purpose of introducing a *Critical Physical Education* perspective. To achieve these goals, I make use of the theoretical *Motor Praxeology* framework, a science that seek to analyze, in an epistemological precise way, the operational core of different physical activities. This empirical work, born within an ex-post facto scenario, is therefore based on some fundamental praxeological concepts, in particular: *Motor Behavior*, or behavior that makes manifest players'

choice, which can be described along two relational-communicative axes: *Sociomotorical* (which involves relationships between people), and *Informational* (relating to the environment); *Internal logic* of Games and Sports, based on *Universal of Games* (space, time, scores, etc...), that pertain to both Sports and Traditional Games. In a nutshell, achieved results lead to criticize the so called *Sportification process*, beyond any doubt a worldwide phenomenon involving public schools.

Key words: Motor Praxeology - Motor Behaviour - Ex-post Facto - Case Study - Critical Physical Education

Introduzione e quadro teorico di riferimento

La presente ricerca empirica nasce al fine di avanzare alcune riflessioni critiche sul valore educativo dell'attività motoria. Pur facendo riferimento al contesto della scuola primaria, vengono tuttavia chiamati in causa aspetti che possono essere riportati anche in campi d'applicazione più ampi. L'aspetto teorico estremamente importante che intendo subito sottolineare riguarda la debolezza epistemologica che investe l'Educazione Fisica: occorre ammettere che essa fatica ad individuare proprie categorie scientifiche, spesso deve dunque appoggiarsi ad altre discipline quali pedagogia, psicologia o fisiologia. Tale situazione è ravvisabile pure nell'incertezza che investe la sua denominazione, modificata più volte negli ultimi decenni nei programmi ministeriali rivolti alla scuola di base, che di volta in volta l'hanno definita Ginnastica, Educazione Fisica o Motoria, Psicomotricità, Scienze motorie e sportive e così via (Damiano, 2009). Ritenendo assolutamente indispensabile adottare un quadro di riferimento teorico solido e indipendente, in grado di fornire numerosi e convincenti strumenti di analisi propri della disciplina che oggi a livello accademico si definisce Scienze Motorie, farò riferimento alla *Prasseologia motoria* (d'ora in poi PM, Parlebas, 1987, 1999), riconosciuta da fonti autorevoli (Dalla Nora et al., 2016) essere adeguata a sostenere la prospettiva dell'Educazione Fisica Critica.

Obiettivi dello studio e ipotesi di ricerca

Lo studio è sorto in seguito ad una situazione realmente accaduta e descritta grossomodo nei seguenti termini da un'insegnante di scuola primaria esperta di attività motoria: "*In palestra durante il gioco di tipo sportivo generalmente non sono in grado di gestire i miei allievi. Col gioco dei 4 Cantoni invece cambia tutto perché riescono a giocare bene assieme*". Tale descrizione risulta utilissima in quanto, adottando una prospettiva definita *ex-post facto* (Cohen et al., 2007) procura indicazioni molto precise, la cui sintesi fornisce in sostanza l'ipotesi da indagare ulteriormente in forma empirica. Si può dunque affermare che: "*Il gioco di tipo tradizionale favorisce le relazioni in misura maggiore rispetto a quello*

sportivo”. Ma si tratta di una questione senz’altro controversa, sulla quale occorre appunto svolgere ulteriori accertamenti. La caratteristica principale della prospettiva ex-post facto, ovvero (com’è facile evincere dal nome) la dimensione retrospettiva, per cui se da un lato individua situazioni in cui appaiono delle evidenti e “naturali” relazioni causa-effetto, dall’altro non permette osservazioni con cui verificare i motivi che hanno innescato le relazioni individuate.

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

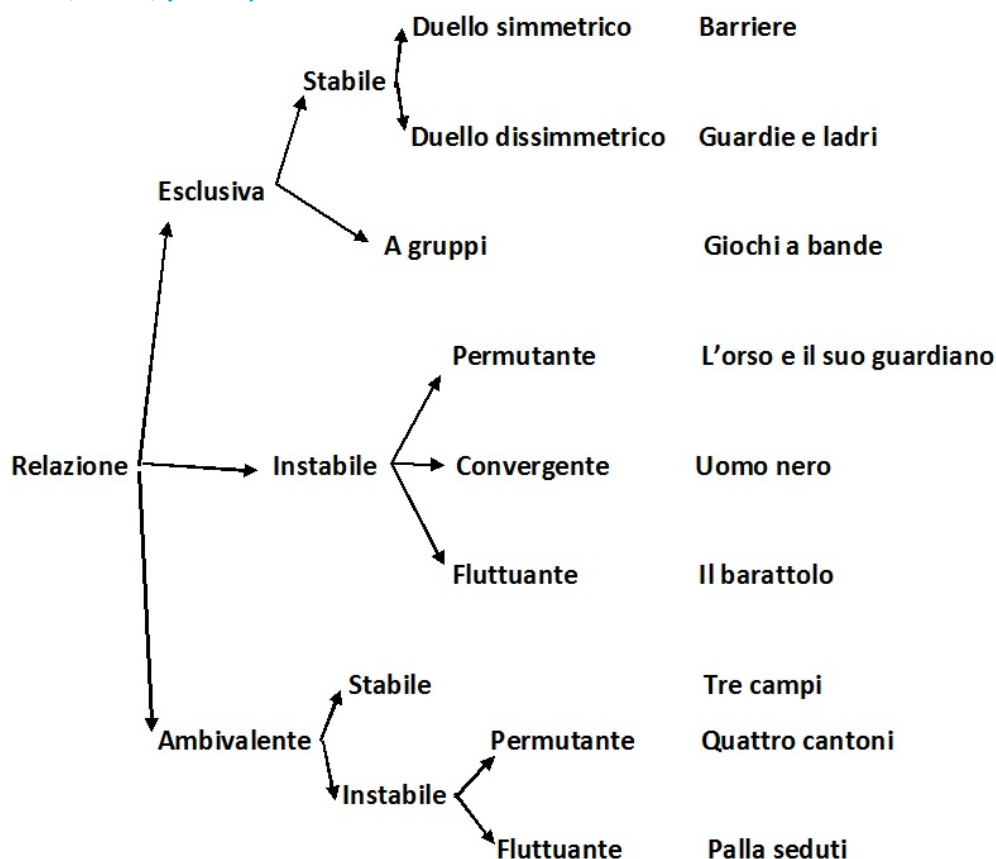
Come appena anticipato, bisognava sviluppare un piano di ricerca al fine di monitorare i motivi che differenziavano i comportamenti degli allievi in diverse fasi di gioco, in modo da verificare l’ipotesi nata dall’osservazioni riportata e possibilmente approfondire le motivazioni. Se da una parte occorre dare risposta ad esigenze di valutazione teorica, dall’altra si doveva pure tenere presenti le risorse a disposizione. Al fine di giungere ad una soluzione fattibile e adeguata si è adottato il disegno dello *Studio di caso intensivo-esplorativo*, che comporta procedimenti delimitati in termini di spazio, tempo ed attori, inoltre può essere orientato a descrivere e valutare gli effetti di uno specifico intervento educativo in contesti reali (Trinchero, 2004). In definitiva il lavoro sul campo è stato eseguito da una studentessa laureanda in Scienze motorie, che ha portato avanti attività programmate ad hoc per un intero quadrimestre presso una piccola scuola primaria (con un totale di 60 alunni) in provincia di Bologna. Il lavoro, accettato di buon grado e perciò inserito nella programmazione dell’istituto, è stato monitorato sia tramite un “diario di bordo” dell’operatrice, sia tramite rilevazioni portate avanti con la partecipazione attiva degli allievi stessi. La programmazione didattica ha visto lo sviluppo di quattro diversi modelli di attività autosufficienti ma collegate tra loro, ciascuna corrispondente a contenuti ritenuti indispensabili ai fini sia dello sviluppo disciplinare specifico, sia della formazione alla cittadinanza (Dugas, 2011). Sono state quindi eseguite le seguenti proposte: Espressione corporea, Psicomotricità, Gioco motorio tradizionale e Gocosport. Per le finalità del presente lavoro verranno presi in considerazione solo i risultati delle ultime due attività, occorre comunque ricordare come anche le prime due abbiano giocato un ruolo fondamentale per gli obiettivi formativi generali: la Psicomotricità ha rappresentato un perfetto esempio di attività interdisciplinare in quanto, avendo utilizzato i materiali di recupero del laboratorio di riciclaggio, ha fornito l’occasione per rinforzare le tematiche della responsabilità ecologica e relazionale; grazie alla sua natura peculiare l’Espressione corporea ha invece permesso d’impostare un’affidabile “sintonizzazione” tra i vissuti degli allievi e le icone che avrebbero dovuto esprimerli, supportando così la messa a punto del monitoraggio emozionale che li ha visti protagonisti. L’operazione era delicatissima anche perché, come vedremo meglio in seguito, fungeva da verifica basilare: era insomma sui dati così raccolti che l’intero lavoro di ricerca si sarebbe dovuto sostenere. Prima di proseguire nella descrizione del lavoro

empirico occorre però approfondire alcuni aspetti teorici basilari, ovviamente relativi alla PM.

Presupposti teorici provenienti dalla Prasseologia motoria

Va innanzitutto rilevato che il comportamento o *condotta motoria* di un giocatore può essere interpretato come: *“la manifestazione di una personalità che interagisce con il proprio ambiente fisico e col proprio entourage sociale”*, e ciò significa che il punto di vista con cui interpretare l’attività motoria è radicalmente diverso rispetto a quello tradizionale (tecnicistico), tanto è vero che *“non si tratta più di una motricità nel senso antiquato del termine, ma di un’azione motoria concepita in termini di sistema: sono le interazioni messe in atto dal partecipante che divengono i fatti principali”* (Parlebas, 1999, p. 54). È comunque risaputo che le esperienze motorie incidono su ogni dimensioni dello sviluppo personale: biologica, cognitiva, espressiva, socio-relazionale, psicologica e così via; ma pochi accettano che la “chiave di volta” del gioco motorio vada individuata nell’affettività e, dunque, a livello emotivo. A tale proposito Antonio Damasio (1995) ha descritto in modo estremamente convincente i legami che intercorrono tra meccanismi emotivi, cognitivi e corporei, in relazione alle capacità di prendere decisioni. Non è certo un caso, dunque, se l’Educazione Fisica viene definita dalla PM come *Pedagogia delle condotte motorie della decisione*.

Figura 1 - Le relazioni nei giochi tradizionali secondo la Prasseologia Motoria (rielaborato da Staccioli, 2008, p. 197)



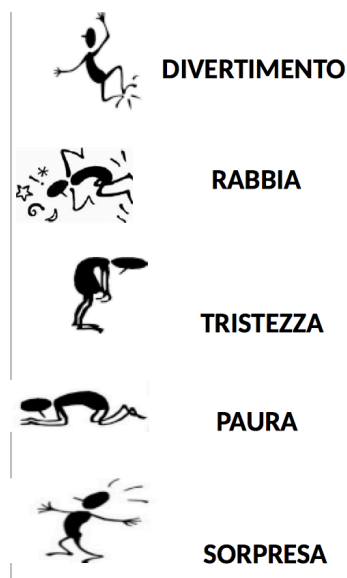
Un altro elemento basilare nella precisazione delle esperienze secondo la logica prasseologica riguarda la determinazione delle attività, le quali si definiscono secondo gli *Universali ludici*, ovvero gli elementi presenti in ogni espressione di gioco (ruoli, spazio, tempo, punteggi, oggetti, relazioni; Staccioli, 2008), e poi classificate incrociando i due assi citati nella definizione di condotta motoria, che riguardano le interazioni con l'ambiente fisico da una parte, e le relazioni comunicative con l'entourage sociale (o *sociomotricità*) dall'altro. Tenendo presente quest'ultimo elemento detto sociomotorio, e grazie all'utilizzo dello schema sottostante, si può rilevare come i giochi sportivi si riducono solo alla prima riga dello schema (il duello simmetrico), mentre quelli tradizionali, decisamente più vari, permettano la sperimentazione di molte altre opportunità relazionali tra le quali l'asimmetria, l'instabilità, l'ambiguità o perfino il paradosso (Bortolotti, 2013a). Da notare infine che il gioco dei 4 cantoni citato dalla maestra e che ha dato il "la" all'intero lavoro si trova tra questi ultimi. Veniamo quindi al punto probabilmente più sensibile dell'intero lavoro: si potrebbe pensare che la differenza sostanziale tra Gocosport e Gioco tradizionale sia data dall'assenza in quest'ultimo della dimensione agonistica, ma ciò è scorretto perché la competizione è presente in entrambe le proposte. Seguendo le modalità descrittive degli *Universali ludici*, nelle due attività non troviamo sostanziali differenze tra *tempi* e *luoghi* di esecuzione, mentre cambiano *relazioni*, *ruoli*, *oggetti* e *punteggi*. Lo sport si presenta generalmente come duello in cui ogni giocatore assume un ruolo fisso rispetto a compagni ed avversari, il punteggio è ben definito e di solito determina la fine (e il fine) del gioco, ed utilizza oggetti specifici; nel gioco tradizionale invece le relazioni e quindi i ruoli sono decisamente più interscambiabili, si utilizzano oggetti di uso quotidiano o naturali facilmente reperibili (sassi, bastoncini, gessetti...) e spesso non è previsto alcun punteggio finale. Nel gioco dei 4 Cantoni per esempio i successi e le sconfitte, pur presenti, si mostrano in forma più sfumata e meno definitiva rispetto al Gocosport, tanto che è questo ha portato a coniare il termine di *Competizione inclusiva* (Bortolotti, 2013b), un'esperienza diversa da quella della *Competizione esclusiva* che identifica lo Sport propriamente detto. La *logica interna* di queste forme ludiche apparentemente simili risulta dunque molto diversa, e mentre il Gocosport riproduce chiaramente il modello della dominazione con vincenti e perdenti, nel gioco tradizionale la situazione appare molto più sfumata e, quindi, più accettabile da parte di giocatori giovani come gli allievi di scuola primaria.

Metodi e tecniche di raccolta dati e analisi dei risultati

Tornando al percorso di ricerca, e partendo dal presupposto che la dimensione affettiva-emotiva è quella che sorregge la presa di decisione e lo sviluppo globale delle persone, si è deciso di rilevare le principali emozioni provate dai bambini al termine di ogni unità didattica. All'uopo si è utilizzato un semplice strumento ispirato a lavori analoghi (Baumgartner et al., 2016; si veda la figura 2), elaborato utilizzando i cosiddetti *screen*

beans perché rappresentano posizioni dell'intero corpo, fattore che ci è sembrato più pertinente rispetto agli *emoticons* solitamente utilizzati in percorsi simili (Di Pietro, Dacomo, 2007), in quanto questi ultimi riguardano solo le espressioni del viso. I bambini hanno generalmente individuato con sicurezza le emozioni provate, e seppure in alcuni casi con l'aiuto degli adulti, non si sono segnalate incertezze nel compilare le schede.

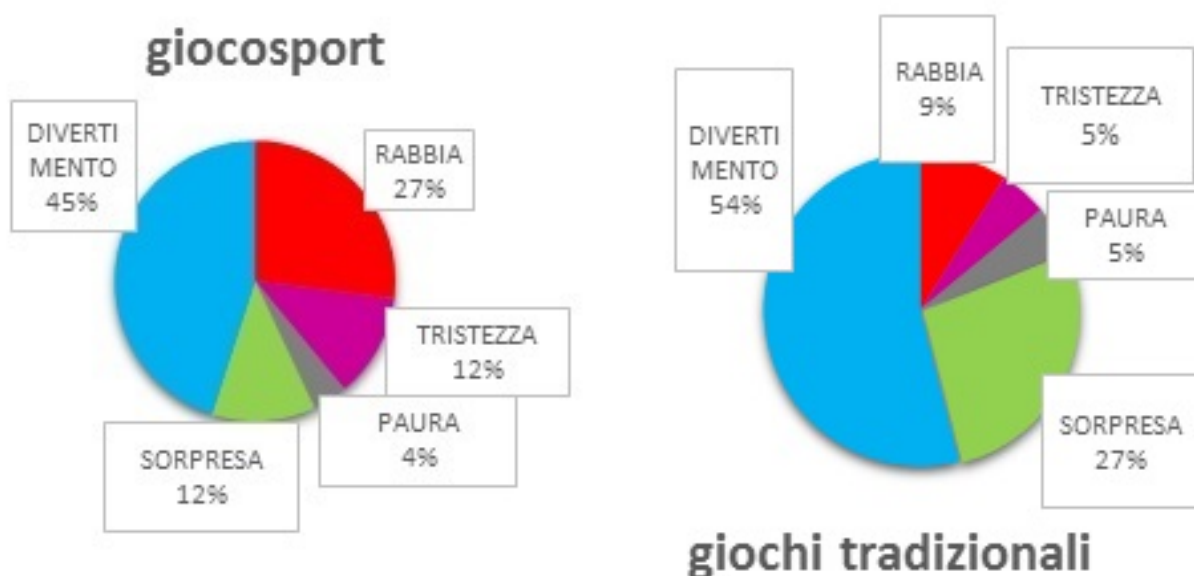
Figura 2 - Scheda di rilevazione delle emozioni



Altre osservazioni e riflessioni sono state infine raccolte nel “diario di bordo” dall’operatrice che conduceva il lavoro sul campo, cosicché si è potuto triangolare alcune informazioni significative, in genere successive allo svolgimento delle attività. L’estensore di questo articolo ha infine svolto un compito di coordinamento a più livelli (teorico, progettuale, istituzionale, pratico) fungendo in sostanza da audit. Per quanto riguarda i risultati delle emozioni (visibili nei grafici della fig. 3) sommando divertimento e sorpresa è facile constatare che per l’81% contro il 57%, quindi con una differenza del 24% (che in pratica corrisponde ad un bambino su 4), il Gioco tradizionale risulta più piacevole del Gocosport, mentre quest’ultimo elicitava invece il triplo di rabbia ed il doppio di tristezza rispetto al primo. Considerando le motivazioni indicate a voce o tramite scritti dagli allievi, sempre nel Gocosport spiccano termini dal forte valore astratto quali “vittoria”, “sconfitta” o “non rispettare le regole”, mentre nel Gioco tradizionale risaltano maggiormente, sia in positivo sia in negativo, percezioni individuali come ad esempio: “nell’ultimo gioco non ho fatto niente”, “non sono riuscito a scappare” o “mi sentivo guardata”, che confermano ulteriormente come in quest’ultimo ambiente di gioco i bambini riescano ad interpretare il contesto in modi più personali, provando molto probabilmente un senso di maggiore controllo, autoefficacia ed agio. In breve, i dati quantitativi e qualitativi appaiono coerenti tra loro in quanto vanno nella stessa direzione,

che vede il Gioco tradizionale essere più gestibile, piacevole e socializzante rispetto al Giocosport.

Figura 3 - Percentuali di emozioni vissute nel Gioco motorio tradizionale e di Giocosport da parte degli alunni della Scuola Primaria di Marano



Un'ulteriore conferma rispetto a quanto individuato giunge poi dalle osservazioni degli insegnanti, puntualmente raccolte nel *Diario di bordo* redatto dall'operatrice. Gli episodi più interessanti che riguardano entrambe le proposte sorgono in quanto le emozioni vissute intensamente durano per un tempo lungo, quindi in momenti che vanno oltre le singole lezioni di attività motoria, finendo così per incidere sul clima relazionale d'aula. A questo proposito si può far riferimento al concetto noto in Psicomotricità come *liquidità delle emozioni* (Formenti, 2005). Gli insegnanti hanno infatti più volte riferito che certi litigi sorti in seguito alle partite di Giocosport sono durati perfino alcuni giorni, mentre un caso curioso di segno opposto si è verificato durante un cambio di insegnanti dopo l'intervallo, dal momento che nessuno aveva capito dove fossero gli allievi. In realtà erano nell'aula, solo che stavano rifacendo da soli un gioco tradizionale a relazione instabile permutante (si veda la fig. 1) che avevano imparato in palestra, il quale richiede concentrazione e spinge a fare silenzio, benché questo non sia esplicitamente richiesto dalle regole. Data la condizione abbastanza inusuale durante un tipico momento di pausa scolastica, le insegnanti hanno impiegato un po' di tempo a scoprire quanto non avevano nemmeno sospettato, ovvero che gli allievi fossero già impegnati in un'attività educativa autonoma nel luogo deputato a questo!

Processo di reclutamento dei partecipanti ed aspetti etici

Lo studio è stato effettuato nella seconda parte dell'A.S. 2014/15 presso la scuola primaria *Tiziano Terzani* di Marano, un piccolo plesso dell'Istituto Comprensivo di Gaggio Montano

in provincia di Bologna. Al lavoro hanno partecipato tutti gli allievi delle 5 classi, in totale 60 soggetti. I motivi principali della scelta di questa scuola sono da individuare nella fiducia reciproca e consolidata (sancita anche da una convenzione ufficiale tra l'Istituto e il mio Dipartimento di afferenza), da una visione simile sulle attività formative, nonché da vantaggi reciproci: da un lato si apre un campo d'indagine utile al progresso scientifico, dall'altro la scuola ottiene delle risorse che facilitano l'andamento educativo e didattico. Questa situazione favorevole può prestare certamente il fianco al rischio di occultamento di aspetti "scomodi" e quindi a scarsa obiettività, anche se in realtà è proprio la piena franchezza che ha saldato la relazione di mutuo scambio. Ogni aspetto burocratico è comunque sempre stato tenuto sotto controllo e garantito dalla referente di plesso, la quale riveste pure il ruolo di Vicepreside dell'intero Istituto Comprensivo. Si è pertanto prestata una particolare attenzione ad informare le famiglie circa l'intero progetto negli incontri ufficiali, per cui sono state dettagliatamente illustrate la natura, la struttura didattica ed istituzionale, le finalità e così via; l'accoglienza è apparsa infine piuttosto positiva, tanto è vero che nessuno ha negato la liberatoria relativa all'uso dei dati e delle immagini. Inoltre il lavoro non è solo entrato a far parte della programmazione ufficiale, ma le varie operazioni di coinvolgimento di alunni e maestre sono state vissute di buon grado, in quanto il corpo docente concordava con la filosofia di fondo e gli obiettivi della consapevolezza rispetto all'andamento dei processi formativi, pertanto le valutazioni previste sono state ritenute adatte e pertinenti. Del resto ritengo che uno Studio di caso, se svolto correttamente, non può che sviluppare partecipazione e coinvolgimento di ogni attore, in quanto la sua flessibilità richiede di concordare le azioni comuni in ogni fase progettuale, organizzativa, valutativa e così via.

Significatività dello studio e/o applicabilità in campo educativo, limiti dello studio e riflessione critica conclusiva

Se da un lato occorre ammettere che la non rappresentatività del campione difficilmente consente di generalizzare le conclusioni in modo decisivo, i risultati individuati mostrano però delle tendenze coerenti con quelle della letteratura scientifica disponibile (Sàez De Ocàriz, Lavega, 2013; Pascual et al., 2017). Ritengo che i risultati del lavoro confermino innanzitutto che la conoscenza della *logica interna* dei giochi sia fondamentale per comprendere l'intrinseco valore dell'esperienza che gli allievi svolgono sui diversi piani dello sviluppo, un aspetto sottostimato dall'Educazione Fisica, ed invece teorizzato esplicitamente dalla PM. L'approccio epistemologico tradizionale si basa infatti su principi di tipo perlopiù tecnico-sportivi, ed il rapporto con le altre discipline quali pedagogia, fisiologia o sociologia porta spesso a risultati deludenti, in quanto vengono utilizzate categorie estrinseche, piuttosto che intrinseche, alla stessa materia oggetto d'analisi; ciò di fatto colloca le cosiddette Scienze Motorie in una posizione subalterna. Per concludere vorrei quindi ribaltare tale impostazione, rimarcando come l'analisi delle forme di gioco

che lo studio ha preso in considerazione ha permesso di allineare in un quadro coerente le diverse emozioni vissute dagli allievi e gli avvenimenti ad essi associati. Tenendo presente queste conclusioni ci si può allora soffermare su di un punto nodale che esprimo attraverso la seguente questione: in base a quali criteri le istituzioni scolastiche adottano le proprie politiche formative in Educazione Fisica? Le dichiarazioni ufficiali e le iniziative ministeriali adottate in concerto col CONI rispetto all'indirizzo dell'attività motoria nella scuola pubblica mostrano infatti che si stia senza dubbio andando nella direzione del processo definito *Sportivizzazione* (Ingham, 2004). La posta in gioco è alta, basti pensare che l'allora ministro dell'Istruzione, subito dopo la chiusura dell'ultima edizione dei Giochi Olimpici di Rio 2016, ha annunciato investimenti per circa 140 milioni di euro a favore dello sport nella scuola italiana, senza esimersi dal definire la scuola come “*prima palestra di vita*” (La Stampa, 2016). Il messaggio nemmeno troppo latente non può sfuggire: lo sport viene considerato come il “modello” di attività motoria per eccellenza, ed è su quello che scuola e società devono puntare. Basta leggere il Piano dell'offerta Nazionale (si veda il PON 2014-2020) per trovare evidenti conferme rispetto a questa linea politico-educativa. Peccato che le ricerche qui citate, ivi compreso il pur modesto presente lavoro, mettano fortemente in dubbio non tanto il modello sportivo in sé, quanto il fatto che se ne faccia un riferimento massiccio e sostanzialmente acritico. La Prasseologia motoria intende differenziarsi fortemente dal coro che elogia il valore educativo dello Sport, svelandone la sottostante dimensione ideologica e sostenendo pertanto la fondazione di un'Educazione Fisica capace di farsi più critica rispetto a queste scelte di fondo. È sostanzialmente assodato che lo sport non appare la forma di gioco più adatta nel favorire le relazioni di reciprocità, dal momento che tende a limitare le esperienze a duelli fissi da cui in definitiva si può uscire solo vincenti e/o perdenti, risultando adatto solo a pochi, tanto è vero che viene definito un'attività aristocratica. Questo non significa che sia da sfuggire, va anzi certamente sperimentato; ma utilizzarlo come modello di riferimento unico a scapito di giochi probabilmente più adatti nella scuola di base come le attività espressive, psicomotorie o tradizionali, purtroppo rischia di apparire una rilevante forzatura educativa.

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner J., Sonderegger A., & Sauer J. (2016). *Don't ask questions - using pictorial scales for the evaluation of usability and user experience*. Prague: Book of Abstract HFES.
- Bortolotti, A. (2013a). Il “trio maledetto”: aspetti e potenzialità del gioco motorio paradossale. *Infanzia*, 3, 35-38.
- Bortolotti, A. (2013b). Corpo e condotte motorie. In A. Di Pietro (a cura di), *Relazioni in gioco. Trentatré giochi della tradizione internazionale* (pp. 57-70). Faenza: Kaleidos.

- Cohen, L., Manon, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. Routledge: London-New York.
- Dalla Nora, D., Welter, J., Welter, J., Buffon, E. & Magno Ribas, J.F. (2016). Motor Praxiology, Pedagogical Work and Didactics in Physical Education. *Movimento*, 22(4), 1365-1378.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio*, Milano: Adelphi edizioni.
- Damiano, E. (2009). *Il Gioco: oggetto culturale scolastico*, introduzione a: Pea, G., Caccagni, M., *Insegnare con i concetti corpo movimento sport* (pp. 7-59). Milano: FrancoAngeli.
- Di Pietro, M., Dacomo, M. (2007). *Giochi e attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*. Erickson: Gardolo (TN).
- Dugas, E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants des Jeux sportifs*. Nancy: PUN.
- Formenti, L. (2005) (a cura di). *Psicomotricità. Educazione e prevenzione*. Erickson: Gardolo (TN).
- Ingham, A-G. (2004). *The Sportification Process: A Biographical Analysis Framed by the Work of Marx, Weber, Durkheim and Freud*. In R. Giulianotti (ed.), *Sport and Modern Social Theorists* (pp. 11-32). Basinstoke: Palgrave MacMillan.
- La Stampa, 22 Agosto 2016 [<http://www.lastampa.it/2016/08/22/cultura/scuola/giannini-milioni-per-aumentare-lo-sport-nelle-scuole-ScWfJkreqlituzrZThfGwK/pagina.html>]
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, PON 2014-2020 “*Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento*”, AOODGEFID\prot. n. 10862/16-09-2016
- Parlebas, P. (1987). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxelogie Motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1999). *Giochi e sport*. Torino: Il Capitello.
- Pascual, R.M., Guiu Filella, G., & Lavega Burgués, P. (2017). Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions. *Retos*, 31, 88-93.
- Sàez De Ocàriz, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación*, 25(4), 549-560.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza: Roma-Bari.

Playfulness.

Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità

Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin

Università della Valle d'Aosta

Abstract

Lo studio correlazionale riporta alcuni risultati del progetto GioDi (2015-2016), in cui si è esplorato l'uso ludico di cinque giocattoli robotici del mercato comune con sette bambini con disabilità motoria (DM), che possono esperire limitazioni nel gioco. La Playfulness (Skard e Bundy, 2008) permette di distinguere attività ludiche da attività "ludiformi" (Visalberghi, 1958) che emergono quando il gioco è usato a fini riabilitativi o educativi, invece che "per il piacere del gioco". Nello studio, i punteggi di Playfulness sono risultati alti: i robot hanno permesso di esperire attività ludiche piacevoli e coinvolgenti per i bambini; tuttavia, il ruolo di scaffolding dei partner di gioco, l'accessibilità e l'usabilità dei robot e dei contesti sono risultati aspetti cruciali. Saranno discussi: la capacità dei giocattoli di sollecitare attività ludiche playful con i bambini in interazione con adulti-scaffolder; il costrutto di Playfulness e il Test of Playfulness, utilizzato per la sua valutazione.

Parole chiave: gioco – Test of Playfulness – giocattolo robotico – disabilità motoria – scaffolding

The correlational study reports some results of the GioDi Project (2015-2016), in which the ludic use of five mainstream robotic toys has been explored with seven children with physical disability (PD), who can experience limitations in play. Playfulness (Skard & Bundy, 2008) distinguishes play vs. play-like situations (Visalberghi, 1958), i.e. "play for the sake of play" vs. play as a mean for rehabilitative or educational scopes. Mainstream robotic toys can support Playfulness in children with PD. In the current study, Playfulness scores were high: the robots allow the children to experience playful and engaging ludic activities. The scaffolding role played by the adult play-partners, accessibility and usability of the robots and contexts of play were crucial to support Playfulness. The capability of robots to elicit playful activities with children

in interaction with adults-scaffolders; the construct of Playfulness and the use of the Test of Playfulness will be discussed.

Keywords: play – Test of Playfulness – robotic toy – physical disability - scaffolding

Introduzione e contestualizzazione nel quadro dell'attuale dibattito scientifico

Il contributo presenta una parte dei risultati del progetto GioDi (Gioco per la Disabilità), finanziato nel 2015-2016 dalla Fondazione CRT e realizzato da un consorzio costituito da L'abilità Onlus di Milano, l'Università della Valle d'Aosta, il Politecnico di Milano e l'Università degli Studi di Torino. Il progetto è focalizzato sullo studio dell'uso ludico di giocattoli robotici da parte di bambini con disabilità motoria (DM) che, a causa di un danno al sistema neuromuscolare o cerebrale, esperiscono sostanziali limitazioni fisiche e motorie.

Il progetto si prefiggeva quattro obiettivi principali:

1. l'analisi dell'accessibilità di questi giocattoli robotici durante le sessioni di gioco con i bambini con DM;
2. lo studio della Playfulness di queste esperienze, cioè il grado in cui ogni bambino era coinvolto nel gioco e mostrava di divertirsi (Okimoto, Bundy, Hanzlik, 2000);
3. lo sviluppo di modifiche ai sistemi di input di questi giocattoli per renderli maggiormente accessibili e usabili;
4. lo sviluppo di linee guida per i genitori, con suggerimenti e indicazioni per l'utilizzo di giocattoli robotici per supportare il gioco dei propri figli.

Il presente articolo riporta i risultati del progetto in merito al secondo obiettivo: testare l'utilizzo ludico di alcuni giocattoli robotici presenti sul mercato con bambini con grave DM, per verificarne il loro potenziale ricreativo e il grado di Playfulness che tali robot sollecitano nelle attività di gioco.

Il progetto ha anche l'ambizione di rappresentare un primo passo di ulteriori studi che sviluppino, a partire dagli esiti del progetto GioDi e dalle indicazioni emerse, nuovi strumenti per supportare il gioco dei bambini con disabilità.

Prospettive epistemologiche o quadri teorici di riferimento

Il gioco è un'attività volontaria, intrinsecamente motivata e piacevole per chi la mette in atto (Garvey, 1990); è un diritto del bambino (ONU, 1989) ed è considerato, in ambito

scientifico, il motore fondamentale dello sviluppo fisico, cognitivo e sociale (Piaget, 1945/1972; Vygotskij, 1976). L'Organizzazione Mondiale della Sanità, nella "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute - Versione bambini e adolescenti" (2006) considera il gioco come un dominio e un'attività indispensabile durante l'infanzia e come elemento chiave per la costruzione del benessere.

Indipendentemente dalla complessità cognitiva implicata nel gioco, ogni situazione di gioco può anche essere descritta secondo il costrutto di Playfulness, che è stato definito come la "disposizione al gioco" (Barnett, 1991) ed è caratterizzato e valutato attraverso quattro elementi (Skard & Bundy, 2008), la cui intensità deve essere rilevata per le situazioni di gioco analizzate:

- la motivazione intrinseca; il coinvolgimento del bambino nel gioco è guidato da elementi dell'attività stessa e, quindi, da una sorta di gratificazione interna; i giocatori sono impegnati nel gioco semplicemente perché vogliono;
- la percezione del controllo: i giocatori devono percepirsi sostanzialmente responsabili delle proprie azioni e degli elementi di risultato dell'attività di gioco;
- la sospensione dai vincoli della realtà: il giocatore è libero di scegliere come svolgere l'attività indipendentemente dalla realtà oggettiva; il giocatore non è vincolato da inutili restrizioni della realtà;
- il framing, ovvero capacità del giocatore di dare e interpretare i segnali sociali al fine di interagire efficacemente con i compagni di gioco (Bateson, 1972).

La Playfulness costituisce una dimensione primaria dell'attività ludica e permette anche di discriminare attività ludiche da attività "ludiformi" (Visalberghi, 1958), che si realizzano quando il gioco è utilizzato come mezzo per raggiungere uno scopo "altro", come un apprendimento o un'abilità.

Il progetto GioDi si inserisce nel contesto scientifico dell'Azione Europea COST TD1309 "LUDI – Play for Children with Disability" (2014-2018), che ha attivato una vasta rete multidisciplinare per studiare e sostenere il gioco dei bambini con disabilità; LUDI e GioDi adottano la distinzione fra "gioco" e "attività ludiformi", ponendo dunque l'attenzione sul tema del "gioco per il piacere del gioco" nei bambini con disabilità (Besio, 2017).

I bambini con disabilità motoria severa possono sperimentare sostanziali limitazioni motorie e spesso anche altri problemi funzionali, come ad esempio limitazioni intellettive e neuropsicologiche, disturbi del linguaggio e della parola, disturbi sensoriali, così come difficoltà emotive e sociali (Tingle, 1990). Dunque, per questi bambini, il gioco può rivelarsi un'attività molto limitata o addirittura impossibile; esso, inoltre, quando è presente, è usato spesso come mezzo a fini riabilitativi o educativi. Parallelamente, è difficile che il

bambino con DM e/o la sua famiglia creino spontaneamente situazioni ludiche, a causa della scarsa accessibilità dei contesti e dei giocattoli disponibili: le attività che il bambino con DM esperisce sono dunque “ludiformi” più che “ludiche” perché prevalgono obiettivi di miglioramento e recupero funzionale. Data dunque l'importanza dell'attività ludica per lo sviluppo della persona, come sottolineato precedentemente, queste difficoltà nel gioco potrebbero anche essere causa di un'importante deprivazione nello sviluppo del bambino, principalmente nell'area cognitiva e socio-affettiva.

In questo quadro, i giocattoli robotici possono offrire interessanti soluzioni per ovviare alle limitazioni delle attività di gioco e supportare la Playfulness nei bambini con DM; in particolare, i bambini possono migliorare la percezione di sé usando tecnologie assistive che possano dare più autonomia nelle attività di gioco senza la necessità di ricorrere continuamente all'aiuto di un adulto (Skär, 2002).

Alcune importanti ricerche hanno sviluppato prototipi di giocattoli robotici, ma la loro efficacia è controversa: da un lato, per la bassa attrattività ludica e la necessità di un sostegno importante da parte degli adulti (IROMEC; Besio et al., 2008), e, dall'altro lato, per il problema ancora irrisolto dell'accessibilità (PALMIBER; Ceres et al., 2005). Lo sviluppo di robot rimane ancora molto costoso e i prototipi, non realizzati su larga scala, non sono utilizzati dai bambini nella quotidianità. Assumono quindi particolare interesse i giochi robotici presenti sul mercato: essi si presentano in varietà numerose, permettono diversi scenari di gioco e modalità di interazione e sono facilmente acquistabili dalle famiglie, anche in rete.

Obiettivi e finalità dello studio

Lo studio si è proposto di esplorare l'uso ludico di giocattoli robotici, facilmente reperibili sul mercato e di costo non elevato, per valutarne il potenziale ludico e la Playfulness con bambini con DM severa, in interazione con due adulti che hanno svolto una funzione di scaffolder (Bruner et al., 1976). Il progetto, inoltre, era volto a formulare una domanda di ricerca più precisa per un eventuale studio sperimentale successivo.

Domanda/ipotesi di ricerca

La domanda di ricerca di questo studio ha riguardato quale grado di Playfulness si potesse osservare nell'interazione di bambini con DM severa con robot già disponibili sul mercato, in presenza di partner di gioco adulti. Si è ipotizzato che, con il supporto di robot, i bambini con DM potessero esperire situazioni di gioco “playful”.

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Questo studio è di tipo correlazionale: la Playfulness è stata valutata in differenti robot, in associazione alle caratteristiche dei bambini coinvolti e al tipo di gioco effettuato.

Dopo una ricerca mirata su Internet, 5 giocattoli robotici presenti sul mercato sono stati individuati in base a:

- le tipologie di gioco consentite dal giocattolo (pratico, simbolico, costruttivo, di regole (Bulgarelli, & Bianquin, 2017);
- la varietà di comportamenti consentiti dal giocattolo;
- i sistemi di input, modificabili attraverso interventi tecnologici in base alle esigenze dei bambini.

Sono stati dunque scelti e acquistati i seguenti robot (per una loro descrizione, si veda Veronese e colleghi, 2016):

- Air Swimmer (William Mark Corporation – <http://airswimmers.com/>);
- Cubelets (Modrobotics – <http://www.modrobotics.com/cubelets/>);
- Dash & Dot (Wonder Workshop – <https://www.makewonder.com/dash/>);
- Edison (Meet Edison – <https://meetedison.com/>);
- Zoomer (Zoomer – <http://zoomerpup.com/>).

La Playfulness è stata valutata mentre i bambini giocavano con i robot, in un laboratorio, in interazione con due adulti esperti di giocattoli robotici e di interazioni di gioco, nel corso di tre sessioni di gioco individuali.

Le sessioni di gioco sono state organizzate in modo tale che ogni bambino avesse la possibilità di giocare con ogni robot una sola volta. Il tempo dedicato a ciascun robot variava in base all'interesse del bambino. I robot sono stati in un primo tempo presentati ad ogni bambino, dando loro la possibilità di manipolarli e di esplorarli per qualche minuto; successivamente, l'adulto mostrava al bambino le caratteristiche di ciascun robot simulando un'attività di gioco vera e propria con il robot stesso e incoraggiandone poi la partecipazione e l'azione. La sessione di gioco è continuata poi sostenendo le proposte del bambino, rafforzandole e cercando di suggerire nuove possibilità: in tal modo, gli adulti hanno svolto il ruolo di scaffolding rispetto alle azioni del bambino.

Ogni bambino ha svolto dunque al massimo 3 sedute di gioco di circa 40 minuti ciascuna, in laboratorio, giocando una sola volta con ogni robot.

Due bambini hanno giocato con tutti i robot; per motivi tecnici, organizzativi o personali, alcuni bambini non hanno giocato con alcuni robot. Sono state dunque svolte in tutto 29 sessioni di gioco.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

I dati sono stati raccolti attraverso l'utilizzo strumento osservativo "Test of Playfulness" (ToP; Skard e Bundy, 2008). Il ToP è finalizzato alla valutazione della Playfulness e dei suoi quattro elementi: motivazione, percezione del controllo, sospensione della realtà e framing. Esso consiste in una rating scale di 21 item, che possono essere codificati secondo tre dimensioni (misura, intensità e skillfulness), ottenendo un punteggio grezzo che varia da 0 a 3; un item può essere "non applicabile", se non è possibile osservarne l'occorrenza. I punteggi grezzi sono trasformati, attraverso una procedura basata sull'analisi di Rasch, in un punteggio totale variabile tra -3 e +3. Per attribuire il punteggio, il ToP richiede di osservare una sessione videoregistrata di gioco di 10 minuti, selezionata con modalità casuale.

Tutte le sessioni di gioco sono state videoregistrate e successivamente codificate attraverso il ToP. Due osservatori indipendenti hanno codificato il 17% delle osservazioni: il loro accordo è risultato buono (K di Cohen = .76).

Campionamento e processi di reclutamento dei partecipanti

Nello studio sono stati coinvolti sette bambini (di cui una femmina) tra i 7 e i 13 anni (media = 9 anni e 8 mesi). Essi sono stati selezionati in base alla diagnosi di disabilità motoria severa: 6 bambini presentano una diagnosi di Paralisi Cerebrale Infantile e uno di malattia muscolare degenerativa. Tutti i bambini sono stati reperiti nel territorio torinese attraverso la collaborazione con l'ASL-TO1 e con il centro ludico "Casa Oz" di Torino. Valutati attraverso il "Gross Motor Function Classification System" (Palisano et al., 2008), i bambini presentavano abilità motorie tra il III e il V livello, indicanti serie limitazioni nel movimento funzionale degli arti e del tronco, con scarsa o nulla possibilità di movimento autonomo. Il quoziente intellettuale dei bambini, misurato con le "Vineland Adaptive Behavior Scales II" (Balboni et al., 2016), variava da 21 a 73.

Aspetti etici

Le famiglie sono state informate sulle modalità e scopi della ricerca e hanno autorizzato la partecipazione dei figli e la videoregistrazione delle sedute, attraverso un modulo di consenso informato appositamente creato. Lo studio ha ottenuto il nulla osta del Comitato di Bioetica di Ateneo dell'Università degli Studi di Torino.

Risultati

Al fine di valutare la Playfulness, sono stati attribuiti i punteggi di Playfulness per sessione di gioco di ogni bambino con ogni robot.

In generale, punteggi totali di Playfulness variavano tra -.60 e 2.50, con media = 1.28 e DS = .81. Nel 48.3% delle sedute (N = 14) essi sono stati superiori a 1.49, mentre nel 17.2% (N =

5) sono stati inferiori a .50. Dunque, i giocattoli robotici hanno permesso di esperire attività ludiche piacevoli, coinvolgenti e divertenti.

Per esplorare se alcuni robot erano più adatti di altri a sostenere situazioni ludiche, per ciascun robot è stata calcolata la media dei punteggi di Playfulness ottenuti con i bambini. I punteggi medi di Playfulness variavano in relazione ai diversi robot (Tabella 1): Cubelets e Zoomer, quindi, sono risultati più adatti a interazioni “playful” rispetto ad altri.

Tabella 1 - Punteggi totali di Playfulness (SD) per bambino/robot (NA = non applicabile; RG = Rifiuta di giocare)

Bambino	Air Swimmer	Cubelets	Dash & Dot	Edison	Zoomer
Al_1	.10	.60	NA	-.60	.80
Ed_2	.40	1.90	.60	2.10	2.00
Fl_3	1.90	1.80	1.90	1.90	1.50
Fr_4	NA	.00	.90	.20	1.00
Le_5	RG	2.30	.80	.90	1.80
Lo_6	NA	RG	2.20	2.10	2.10
Vi_7	1.30	2.50	NA	.90	1.30
Totale	.93 (.83)	1.52 (.99)	1.28 (.72)	1.07 (1.33)	1.50 (.50)

Il ruolo di scaffolding dei partner adulti di gioco è stato importante per supportare e sostenere la Playfulness: essi hanno risolto problematiche di accessibilità e usabilità presentate dai robot, hanno mantenuto alta l’attenzione del bambino e hanno proposto scenari di gioco e/o supportato gli scenari proposti dal bambino (Besio, Bonarini, Lynch, et al., 2016).

Per una trattazione più ampia, si rimanda agli studi di Besio, Bonarini, Bulgarelli et al. (2016), Besio, Bonarini, Lynch et al. (2016) e Veronese et al. (2016).

Significatività dello studio e/o applicabilità in campo educativo

Il progetto GioDi si è posto l’obiettivo di esplorare la Playfulness di situazione ludiche che coinvolgessero bambini con DM e giocattoli robotici facilmente reperibili sul mercato. Lo studio ha permesso di testare l’uso del ToP con una popolazione specifica di bambini con disabilità, nella prospettiva del supporto della dimensione del “gioco per il piacere del gioco” come diritto inalienabile e fondamentale dimensione per lo sviluppo armonico del bambino, base fondamentale anche per l’inclusione, l’autonomia personale e la qualità di vita.

I giocattoli robotici sono risultati adeguati a sostenere attività ludiche playful nei bambini con DM, in linea con risultati analoghi ottenuti da Rios-Rincon e colleghi (2015) che hanno utilizzato robot Lego adattati. L'uso di robot commercialmente accessibili è dunque un'importante possibilità per permettere a bambini con limitazioni funzionali di esperire la dimensione del "gioco per il piacere del gioco".

Tuttavia, è anche importante sottolineare che per i bambini con DM, il ruolo dell'adulto come scaffolder è risultato fondamentale per realizzare attività ludiche playful. L'adulto ha svolto due tipologie di supporto, una relazionale/educativa e una tecnico/contextuale. Entrambe queste tipologie richiamano il tema dell'autonomia del bambino (Cook, 2009): lo scaffolding può assumere caratteristiche diverse (intervento, suggerimento, modelling) a seconda della situazione di gioco, delle modalità di azione e delle caratteristiche del bambino; ma, affinché l'autonomia del bambino sia garantita, lo scaffolding va dosato e attenuato nel tempo, per lasciare al bambino la possibilità di interiorizzare e rielaborare in modo autonomo i supporti forniti dall'adulto (Besio, Bonarini, Lynch et al., 2016).

Anche l'accessibilità e l'usabilità di strumenti e contesti di gioco sono elementi imprescindibili per l'autonomia; i robot, quando accessibili e usabili, permettono ai bambini con DM di sperimentare un'attività ludica volontaria e in parte intrinsecamente controllata, favorendo attività di gioco non realizzabili altrimenti. Ma la valutazione dell'accessibilità del gioco e dei contesti ludici andrebbe svolta prioritariamente, per individuare soluzioni personalizzate sul bambino, permettergli di sperimentare il gioco e rendersi autonomo (Veronese et al., 2016).

In conclusione, accogliere concretamente il gioco come un diritto di ogni bambino, esercitabile nei contesti di vita, richiede una riflessione pedagogica specifica nel caso del bambino con DM. A scuola, l'attività ludica andrebbe sviluppata in ottica inclusiva; i robot possono essere una risorsa interessante: sono attraenti per tutti i bambini e, poiché più accessibili, possono facilitare l'interazione di gioco tra il bambino con DM e i pari. Rispetto al contesto di casa, le famiglie di bambini con DM riportano difficoltà nel creare situazioni di gioco adatte ai figli e nello scegliere giochi adeguati alle loro abilità. Studi come questo possono supportare le scelte di acquisto e sollecitare un'iniziale riflessione sulle caratteristiche dei giochi efficacemente fruibili dai bambini, portando un piccolo ma sostanziale cambiamento nella quotidianità.

Limiti dello studio e riflessione critica conclusiva

Lettura critica del costrutto di Playfulness e del suo utilizzo in questo studio

Il costrutto di Playfulness, così come proposto da Skard e Bundy (2008), è risultato adatto agli obiettivi della ricerca: la Playfulness è in linea con la definizione di gioco di Garvey

(1990) e coglie cinque delle sei formanti del gioco: la dimensione del framing e dell'“essere nel gioco”, il tema del “fare”, la dimensione del “fare finta”, le regole (Besio, 2017).

Anche lo strumento, il ToP, è stato capace di valutare la Playfulness; d'altra parte, questo strumento è un'operazionalizzazione del costrutto proposto da Bundy.

Tuttavia, alcune criticità sono emerse. Da una parte, il costrutto di Playfulness sotteso al ToP si fonda implicitamente sulla dimensione sociale del gioco: questo può costituire un limite, perché non risulta adatto a valutare la Playfulness del gioco solitario, che tuttavia ha un'importante valenza esperienziale per la persona tanto quanto il gioco sociale. Nel corso delle sperimentazioni, inoltre, è apparso chiaro che molteplici caratteristiche, che il ToP non ha permesso di valutare, hanno influenzato la Playfulness – come il contesto, il tipo di giocattolo, i partner di gioco presenti e la severità della disabilità. Per aumentare l'efficacia della valutazione e per misurare le diverse variabili in campo, è quindi necessario che il ToP sia affiancato ad altri strumenti, come il Test of Environmental Support (Bronson e Bundy, 2001), per esempio, se si è interessati a descrivere ed analizzare un'interazione di gioco nella sua completezza e complessità. Infine, da un punto di vista psicometrico, il ToP tende a un limitato livello di affidabilità, punto debole delle rating scale in generale; la procedura di calcolo, infine, richiede un supporto da parte delle autrici dello strumento e resta di difficile interpretazione.

Limiti dello studio e prospettive future

Lo studio presenta alcuni limiti, come il numero ridotto di soggetti e un possibile bias di selezione del campione dovuto alla partecipazione volontaria al progetto; tuttavia, la condizione clinica dei bambini con DM severa rende difficile reclutare campioni numerosi e rappresentativi della popolazione.

Studi futuri potranno focalizzarsi specificamente sulla codifica sistematica del supporto ambientale (costituito da giocattoli, contesti e partner di gioco) nelle situazioni di gioco, sia per coglierne la complessità, sia per mettere a punto linee guida per svolgere questa attività. Infatti, l'analisi dell'accessibilità dei contesti ludici, nei vari ambienti di vita, e dell'accessibilità e usabilità dei giocattoli è di cruciale importanza per individuare soluzioni personalizzate sul singolo bambino, in modo tale da potergli offrire condizioni concrete per vivere la dimensione del “gioco per il piacere nel gioco” anche in un'ottica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, G., Belacchi, C., Bonichini, S. & Coscarelli, A. (2016). *Vineland II*. Firenze, I: Organizzazioni Speciali.
- Barnett, L. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture*, 4(6), 51–74.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York, US: Bantam.
- Besio, S. (2017). The need for play for the sake of play. In: S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities* (pp. 9-52). Berlin, D: De Gruyter.
- Besio, S., Bonarini, A., Bulgarelli, D., Carnesecchi, M., Riva, C., & Veronese, F. (2016). Is play easier for children with physical impairment with mainstream robots? Accessibility issues and playfulness. In: P. Peñáz, M. Hanousková & S. Ondra (Eds.), *Proceeding of the Conference Universal Learning Design*, vol. 5 (pp. 97–107). Brno, CZ: Masaryk University.
- Besio, S., Bonarini, A., Lynch, H., Molina, P., Veronese, F., & Bulgarelli, D. (2016). Mainstream robotic toys and children with physical impairment: what about playfulness? *Proceeding of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* (pp. 232-239). New York, US: The Association for Computing Machinery.
- Besio, S., Caprino, F. & Laudanna, E. (2008). Profiling robot-mediated play for children with disabilities through ICF-CY: The example of the European project IROMEC In: K. Miesenberger, J. Klaus, W. Zagler, & A. Karshmer (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. 11th International Conference ICCHP 2008 Proceedings* (pp. 545-552). Berlin, Heidelberg, D: Springer.
- Bronson, M., & Bundy, A.C. (2001). A correlational study of a Test of Playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 21(4), 241–250.
- Bruner, J.S., Jolly, A. & Silva, K. (1976). *Play. Its Role in Development and Evolution*. New York, U.S.: Basic Books.
- Bulgarelli, D., & Bianquin, N. (2017). Conceptual review of play. In S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities* (pp. 58-70). Berlin, D: De Gruyter.
- Ceres, R., Pons, J.L., Calderon, L. & Azevedo, L. (2005). A robot vehicle for disabled children. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine*, 24(6), 55–63.
- Cook, A.M. (2009). Ethical issues related to the use/non-use of assistive technologies. *Developmental Disabilities Bulletin*, 37(1-2), 127–152.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento, I: Erickson.
- Okimoto, A.M., Bundy, A. & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and Intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 73–82.
- Palisano, R.J., Rosenbaum, P., Bartlett, D. & Livingston, M.H. (2008). Content validity of the expanded and revised Gross Motor Function Classification System. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(10), 744–750.

- Piaget, J. (1945/1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze, I: La Nuova Italia.
- Rios-Rincon, A.M., Adams, K., Magill-Evans, J., & Cook, A. (2015). Playfulness in children with limited motor abilities when using a robot. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 36(3), 1–15.
- Skär, L. (2002). Disabled children's perceptions of technical aids, assistance and peers in play situations. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 16(1), 27–33.
- Skärd, G. & Bundy, A.C. (2008). Test of Playfulness. In L.D. Parham & L.S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 71-93). Amsterdam, NL: Elsevier.
- Tingle, M. (1990). *The Motor Impaired Child*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.
- Veronese, F., Bulgarelli, D. Besio, S., Bianquin, N., & Bonarini (2016). Off-the-shelf, robotic toys and physically impaired children: an analysis and suggested improvements. *Proceeding of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* (pp. 200-215). New York, US: The Association for Computing Machinery.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino, I: Taylor.
- Vygotskij, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In: J.S. Bruner, A. Jolly & K. Silva (Eds.), *Play. Its Role in Development and Evolution* (pp. 537–554). New York, NY: Basic Books.

Educare attraverso la corporeità.

Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali

Rita Casadei

Università di Bologna

Abstract

Il presente lavoro esprime come urgenza metodologica la necessità di provvedere a percorsi laboratoriali in cui attraverso il coinvolgimento della corporeità sia possibile rendere reale la formazione. Rendere reale significa effettivamente realizzare attraverso pratiche di apprendimento una trasformazione che sia significativa dal punto di vista educativo e della formazione permanente. La conoscenza acquisita per la sola via dell'intelletto e per la sola via della descrizione non conduce a quel sapere, saper fare e saper far fare cui le professioni dedite alla cura e all'educazione devono essere pienamente formate. Ad ogni passaggio teorico fondamentale dovrebbe corrispondere il relativo momento esperienziale. Il progetto laboratoriale che qui viene descritto si propone come modello in grado di riaccreditare la sua stessa legittimità scientifica a partire dal coinvolgimento della corporeità con i suoi bisogni e linguaggi di conoscenza ed espressione. La corporeità è la prima effettività dell'esser-ci, espressione della propria "postura esistenziale", cuore dell'agire e della realizzazione di una autentica progettualità.

Parole-chiave: Corporeità - Laboratorio - Conoscenza dichiarativa - Conoscenza procedurale - Trasformazione

As human beings we are requested to properly develop our humanity, and this needs care, needs training and needs knowledge, feeling and a proper behavior. Body is the first patency of our existence, it is our resource to exercise, get real what we feel and think. Present issue shows an effort about how to investigate and set real training resources: knowledge let alone doesn't mean expertise or proficiency, knowledge let alone doesn't bear action and transformation, knowledge without practice doesn't mean at all. Education through gesture is a sort of model to train whoever involved with education to acquire knowledge in terms of inquiry (rekindle the zest for asking about meaning of what we simply call "the life"), to train how to do and to do it properly (being real witness of our knowledge),

to train how to support others in their process of inquiry, training and proficiency.

Key-words: Bodiliness - Laboratory - Knowledge “that” - Knowledge “how” - Transformation

Riaccreditare la corporeità e l’esperienza laboratoriale

Il presente contributo è la descrizione di un progetto di ricerca di natura esperienziale-trasformativa. La domanda fondamentale da cui parte è la seguente: perché - a fronte di un impianto epistemologico fondato sulla reciprocità di teoria-prassi - la formazione in ambito pedagogico si rivela sbilanciata a favore della dimensione esclusivamente teorica? Per esplicitare meglio questa domanda - che è l’istanza “matrice” del progetto - ho ritenuto metodologicamente funzionale individuare ulteriori direttrici di indagine, che formulo ancora una volta in termini di domanda: a) Perché non pensare alla formazione pedagogica già in termini di un proporzionato rapporto tra *discorso* ed *esercizio* sui temi cruciali? b) Quale dispositivo concettuale ed empirico può rivelarsi significativo punto di partenza per un ripensamento della ricerca e dunque della formazione attraverso lo *studio* e la *pratica*? Un punto cruciale è individuato in due parole chiave: *laboratorio* e *corporeità*. Queste due parole-chiave consentono di accedere al terreno della teoria e a quello della prassi pedagogica e di collocarsi proprio su quel terreno di contatto e relazione in cui si generano trasformazione e innovazione. In ambito formativo, lo strumento in grado di rappresentare la reciprocità teoria-prassi è il laboratorio; in ambito esistenziale, l’effettività dell’interdipendenza tra pensiero-azione è incarnata dalla corporeità. Pertanto, la motivazione sottostante al progetto di ricerca si esplicita nella necessità di ipotizzare modelli di formazione che riaccreditino maggiore legittimità al dispositivo laboratoriale e all’effettività corporea. Con riferimento alla formazione - intesa sia come attività di ricerca, sia come attività didattica volta alla formazione di competenze, sia intesa come processo di auto-formazione - il disegno del progetto si delinea a partire da una mappa in cui vengono evidenziati tre requisiti imprescindibili: *sapere*, *saper fare*, *saper far fare*, che verranno in seguito argomentati. Queste note introduttive intendono solo anticipare il filo conduttore che ha guidato la fattibilità di un modello di formazione che - dal punto di vista metodologico - tenesse conto di questi tre requisiti e, al contempo, esprimesse congruenza con l’istanza della reciprocità teoria-prassi e con l’istanza formativa dell’unità mente-corpo. A partire da un’attenzione sempre più vivace riguardo al concetto di pratiche di apprendimento, il mio lavoro può collocarsi nel filone di ricerca che vede intrecciarsi psicocinetica, filosofia della mente, neuroscienze e pedagogia. Il più delle volte questo intreccio viene richiamato con la parola *Mindfulness*, che non rende però ragione del vero cuore da cui la ricerca prende le mosse, e che è il metodo offerto dalle pratiche filosofiche e dalle discipline corporee di tradizione estremo-orientale. Il mio

lavoro attinge a questo ricchissimo repertorio filosofico-esperienziale, al suo metodo investigativo e di allenamento, attraverso una selezione di esercizi e temi funzionali alle finalità esplicitate: evitare lo scollamento teoria-prassi e la separazione mente-corpo.

Il modello costruito e implementato come attività laboratoriale curriculare – dal 2009 ad oggi – è stato “testato” su un campione di 35 studenti (numero massimo consentito per l’iscrizione, a frequenza obbligatoria), ogni anno, per un totale di 315 formalmente iscritti e frequentanti. L’attività è prevista svolgersi su un periodo di 24 ore, con frequenza bisettimanale di circa 9 ore a modulo. Come strumento di valutazione sul gradimento e sulla pertinenza dell’offerta formativa, oltre all’osservazione diretta si è utilizzata una breve relazione finale, in cui si chiedeva di restituire una riflessione sull’esperienza svolta in rapporto a sé e al proprio percorso di studi. Il *feedback* ricevuto ha messo in luce pieno soddisfacimento e gradimento dell’esperienza e auspicio ad un suo proseguo. L’esperienza è stata vissuta come significativa opportunità per rispondere alle seguenti necessità: a) migliorare la consapevolezza riguardo al gesto del corpo e al movimento dell’attenzione; b) essere guidati - nel percorso di formazione professionale - ad una maggiore consapevolezza dell’interdipendenza tra corpo, mente e respiro; c) ricevere insegnamenti per avere accesso a strumenti concreti – pratiche – per migliorare la capacità autoriflessiva, utile nell’autoformazione così come nella formazione professionale; d) usufruire di risorse formative in chiave laboratoriale, dove allenarsi non solo nei termini di un’applicazione delle teorie, ma nei termini di un’esplorazione e sperimentazione di sé; e) affinare competenze riflessive su ciò che si fa. Le criticità che posso rilevare sono costituite fondamentalmente dallo scarso riconoscimento della significatività di queste pratiche proprio in ambito pedagogico e dunque l’assenza di spazi adeguati da dedicare ad esse. Sempre maggiore significatività viene accreditata, invece, nell’ambito medico e delle neuroscienze¹, in cui si comprova che realizzare l’unità di mente e corpo è a fondamento della qualità della vita di ciascuno. L’impegno è a dimostrare tale rilevanza in riferimento alla progettazione dell’evento e dell’intervento educativo.

Di seguito esplicherò come il mio lavoro si proponga, da una parte, di contribuire all’indagine sulla qualità del rapporto teoria-prassi caratterizzante l’impianto epistemologico della pedagogia, dall’altra, di progettare l’intervento educativo affinché possa realizzare tale rapporto, cioè renderlo reale. Se il laboratorio può corrispondere al dispositivo che meglio testimonia e realizza il rapporto teoria-prassi, la corporeità può corrispondere al “dispositivo” che per primo testimonia e realizza la nostra effettività esistenziale, dunque anche la qualità del nostro progetto educativo-esistenziale.

1 Cfr. A titolo di esempio si rimanda al filone di ricerca guidato, tra gli altri, da Jon Kabat-Zinn, Wolf Singer, Richard Davidson.

Come ci suggeriscono, tra gli altri, i lavori di Jean Le Boulch il comportamento, nel suo essere pensiero che si esplicita nel gesto, è rivelatore dell'atteggiamento nei confronti dell'esistenza e quindi anche della relazione intra e intersoggettiva. Educare a fare ricerca su come gli obiettivi e gli orizzonti ultimi del pensiero pedagogico possano trasformarsi in realtà è di fatto un impegno affinché la stessa scienza pedagogica e le questioni educative possano avere il corpo specifico e il peso specifico che meritano, non solo all'interno degli attuali dibattiti scientifici riguardo le emergenze culturali, sociali e ambientali, ma anche all'interno di un agire pratico ed efficace nel contribuire a trasformare, migliorandola, la qualità della vita.

Knowledge “that” e Knowledge “how”

L'idea del progetto vede strettamente interrelate la dimensione laboratoriale e quella corporea; questa interrelazione intende ridestare anche la metodologia della ricerca pedagogica nell'ipotizzare obiettivi, metodi e tecniche che non smarriscano il fine educativo ultimo: trasformazione e miglioramento della qualità della vita, realizzazione di sé e dell'altro. Nel rapporto di reciprocità tra teoria e prassi l'applicabilità della teoria non è l'unico punto a guidare l'ipotesi di esperienze laboratoriali significative. La significatività riguarda la potenzialità di un progetto (metodo, principi e tecniche) di strutturare “qualcosa”. Questo qualcosa nella dimensione laboratoriale deve poter aprire alla possibilità di fare diretta esperienza di due tipi di conoscenza: conoscenza intellettuale o dichiarativa – esprimibile attraverso il linguaggio scientifico - e la conoscenza corporea o procedurale esprimibile attraverso il gesto. Inutile ricordare che per molto tempo alla prima forma conoscitiva è stato accreditato un valore assoluto, alla seconda uno pressoché nullo. Sulla scia della letteratura più accreditata in merito, possiamo individuare questi due tipi di conoscenza nel seguente modo: *knowledge “that”*, la prima, e *knowledge “how”*, la seconda. La prima si caratterizza per una forte evidenza scientifica, formalizzata ed esplicitata attraverso il linguaggio verbale, la seconda che possiamo percepire nella quotidianità dei comportamenti come “competenze” sociali, gesti o ancora nelle abilità motorie è esplicitata dal linguaggio dell'azione. Entrambe rivelano intelligenza, cioè comprensione, discernimento, sensibilità. Le questioni educative, ed esistenziali, non sono certo ad esclusivo appannaggio dell'intelletto; pertanto sembra poco produttivo insistere su modalità investigative ed operative che lo privilegino, con esclusione delle altre dimensioni, tra cui quella corporea.

Sapere, saper fare, saper far fare

Il quadro di riferimento in questo progetto è rappresentato dai seguenti paradigmi: problematicismo pedagogico prevalentemente per ciò che attiene all'approccio e allo sguardo plurale sulla complessità del soggetto/persona e dell'evento educativo; pragmatismo deweyano per ciò che attiene all'interpretazione della ricerca come logica

dell'azione e all'interpretazione della dimensione estetica come dimensione originaria dell'uomo; pedagogia fenomenologica per ciò che attiene alla valorizzazione della centralità del soggetto nel suo essere anche vissuto corporeo, emotivo, esperienziale, esistenziale coinvolto e proteso alla costruzione di senso nell'esistere, alla propria progettualità educativa. In particolare, il paradigma fenomenologico è qui richiamato per dare legittimità ad una forma di ricerca continua, che induca ad un sentirsi in permanente formazione e trasformazione e dunque a forme di ricerca in cui discorso pedagogico e prassi educative si collochino in un permanente rapporto di reciprocità. Questi paradigmi, nei rispettivi riferimenti teorici, metodologici e pragmatici, rappresentano ambiti di sapere con un senso (direzione-significato) esistenzialmente forte. Da questa prospettiva si è tratta legittimità ad avvalersi anche del contributo delle discipline orientali come vie di conoscenza e sperimentazione di sé e, dunque, espressione di concezioni-prassi esistenziali, esperibili e sperimentabili in un impegno educativo e formativo. A queste tradizioni, combinate con le istanze della ricerca pedagogica, si è guardato per mettere a punto un progetto che riuscisse a strutturare l'impegno a riaccreditare la dimensione laboratoriale come momento non di mera applicazione ma di riflessione sulla necessità di far corrispondere al momento dichiarativo ed interpretativo un effettivo percorso di pratica che non solo lo convalidi ma che ne costituisca il processo di attuazione effettiva, di autentica realizzazione. Il progetto vuole proporsi come modello laboratoriale in cui realizzare opportunità effettive per sperimentare il potenziale di ciascun tipo di conoscenza, ma soprattutto il potenziale trasformativo implicito nella possibilità di combinarle assieme. Ad ogni passaggio teorico fondamentale dovrebbe corrispondere il relativo momento esperienziale. Il riferimento alle tradizioni orientali, che dimostrano di ben condividere un approccio complesso e fenomenologico, nasce da un percorso di studio e formazione personale che mi ha dato modo di verificare una compresenza, senza soluzione di continuità, tra la descrizione teorico-filosofica su uno specifico aspetto dell'esistenza e la messa a punto di un percorso di pratica, esplicitato in un metodo chiaro, percorribile e sperimentabile. Da questa prospettiva si evincono i punti chiave su cui il progetto di ricerca si è costruito: sapere, saper fare e saper far fare. Nell'esperienza laboratoriale si chiede il passaggio dalla descrizione all'azione coinvolgendo pertanto competenze disciplinari, culturali, comunicative, emotivo-affettive, comportamentali-sociali. Il laboratorio comprende chi apprende, chi guida (e che apprende anche a come meglio farlo), l'oggetto dell'esperienza. In sintesi questi sono gli attori: chi apprende, i contenuti (metodi e tecniche), la guida. Nella figura della guida si dispiegano i nodi critici del modello: la guida "sa" i contenuti (li conosce e li sa descrivere – *knowledge "that"*), "sa fare" cioè dimostra attraverso l'azione (si mette in gioco e mostra di sapere fare ciò che ha descritto – *knowledge "how"*), sa riflettere da un meta-piano sul passaggio tra le due conoscenze e dunque "sa far fare" (incrementa il potenziale di ciascuna conoscenza collocandosi nel punto "architrave": genera un arco di congiunzione tra il sapere acquisito

ed il significato di quel sapere) sviluppando per la propria professionalità una competenza profonda di riflessività, in cui il momento della prassi non è confinato al tecnicismo ma è dispositivo di crescita e di trasformazione. Nell'esperienza laboratoriale si apprende anche la "modalità": la guida è testimone di una scelta relazionale, culturale, ermeneutica, ed euristica.

Come rendere reale il concetto di postura esistenziale: educarsi-educare attraverso la corporeità

Nucleo del laboratorio è l'aderenza ai concetti chiave delle istanze pedagogiche. La ricerca di individuare un modello di laboratorio in grado di far riconsiderare la sua stessa legittimità scientifica si è unita all'obiettivo di riaccreditare la corporeità come dimensione centrale della riflessione pedagogica e della prassi educativa. Il corpo è visibile nel suo essere prima effettività esistenziale del soggetto, ma è invisibile nel momento in cui esprime un bisogno di conoscenze ed espressione che non trovano di fatto un interlocutore sufficientemente pronto ad accoglierne la richiesta. Il disegno di questo progetto che è stato effettivamente realizzato – si tratta di un'attività didattica laboratoriale proposta dall'a.a. 2010 e tutt'oggi attiva per gli studenti iscritti al corso di Laurea in "Educatore sociale e culturale" presso la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, Università di Bologna – si fonda sulla convinzione della necessità di una più efficace formazione alla riflessività e alla conoscenza di sé per le professioni educative e di cura. Tale riflessività non è certo da leggersi come ripiegamento su se stessi, piuttosto come propedeutico momento di allenamento a quei processi di *self-efficacy* ed *empowerment* verso cui i professionisti della cura sono chiamati a guidare gli altri. Il metodo impiegato nelle attività attinge a percorsi di conoscenza e sperimentazione del proprio corpo, della propria mente e del proprio respiro all'interno della tradizione delle discipline orientali. La bontà di questo approccio risiede nella valorizzazione della centralità non di una sola dimensione dell'essere umano ma del suo essere unità di più dimensioni parimenti importanti: corpo, mente e respiro. Non si può infatti negare che queste tre realtà non siano parimenti importanti per l'esistere e che l'esistere non dipenda da una loro armoniosa interconnessione. Il concetto-chiave di postura esistenziale rende bene la complessità del discorso pedagogico, dell'evento e dell'intervento educativo. E' il punto cruciale della progettualità educativa ed esistenziale; questo stesso concetto ha mosso la ricerca di un metodo di "allenamento" per "sapere" (qui inteso anche nell'accezione di assaporare cioè farne esperienza e provare gusto nell'impegnarsi a rendere reale qualcosa), sperimentare attraverso l'esercizio di tutte le proprie risorse: corporee e mentali. Sondare la percezione della propria corporeità significa, in prima istanza, riconoscersi fisicamente: cosa ci sorregge, ci fa muovere, agire, vivere. Ci sosteniamo sul terreno, ci slanciamo verso l'alto, avanziamo, coinvolgendo scheletro, articolazioni, muscoli, organi, sangue, respiro, intenzione. Esprimere la propria presenza

nel mondo non può prescindere dalla postura che teniamo. Imparare a trovare radicamento, lasciando che il proprio peso scenda sul terreno e penetri in profondità oltre di esso; imparare a trovare slancio, estendendo la colonna vertebrale verso l'alto, superando idealmente ogni barriera; imparare a respirare liberando il ritmo da tensioni e resistenze costituiscono i passi per prendere una posizione nell'esistenza e dire "sono qui, presente". Questo percorso inizia con la regolazione della propria postura, in differenti situazioni (in piedi, camminando, sdraiati, seduti), quale esercizio per decifrare il proprio spazio, a partire dalla consapevolezza del modo di occuparlo. Da questa radice (che è già centralità psico-fisica) è possibile intraprendere un percorso in cui sperimentare la corrispondenza tra qualità della postura, del respiro, dell'attenzione e dell'atteggiamento dello spirito. L'obiettivo è di conoscere, sperimentare e rispettare la propria corporeità:

- sono in grado di sistemarmi correttamente nello spazio;
- sono in grado di dirigere la mia attenzione e mantenerla viva e attiva sul gesto (statico o dinamico) che compio;
- sono in grado di ascoltare il mio respiro, i movimenti e i suoni via via più intimi e sottili dentro di me, ma anche apprezzare quelli vicini e via via più lontani oltre me.

I riferimenti per fare questo sono precisi, codificati: questo soddisfa il criterio di intelligenza ed efficacia del gesto; nella forma è possibile ritrovare un modello cui ispirarsi nell'esercizio e su cui costruire un sistema di apprendimento autentico che è *trasformazione*. Attraverso la ripetizione si interiorizza non solo il gesto, ma anche una sua sensazione. Il corpo è rivelatore di *come viviamo*, di come *sentiamo*, di come *stiamo*. Alla base della relazione e del dialogo poniamo l'ascolto, inteso come capacità di "sentire-sentirsi" che nel silenzio dell'esercizio matura come fine sensibilità in grado di arrivare a percepire gli stadi più profondi della corporeità, per giungere in quella regione in cui dimensione materiale ed immateriale si toccano e si confondono, realizzando l'interdipendenza naturale tra corpo-mente-cuore. In conclusione, il lavoro qui proposto è volto a condividere la necessità di impegnarsi a creare dispositivi di indagine che non trascurino il rigore scientifico-metodologico, da una parte, e gli attori – chi "guida" e chi "segue" – nella loro integralità umana, dall'altra. Soprattutto, il lavoro muove dall'urgenza di creare effettive dimensioni di sperimentazione: i temi che guidano la ricerca devono poter tradursi in repertori di azioni percorribili e sperimentabili, in metodi trasformativi e intelligenti; cioè metodi che consentano di imparare a conoscere nel senso più pieno e significativo: sapere, saper fare, saper far fare. Questo, mi sembra di poter dire, è il presupposto per educarsi, educare e generare autentica trasformazione.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Cavana, L., & Casadei, R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ikuta, K. (2011). *Waza gengo*. Tokyo: Keio University Press.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Le Boulch, J. (1991). *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*. Roma: Armando Editore.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Avere cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Ryle, G. (2007). *Il concetto di mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory?* Roma: Carocci.

La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative.

Uno studio nell'ambito della Medicina Generale

Marika D'Oria

Università di Milano - Bicocca

Abstract

L'obiettivo di questo intervento è di comprendere come raccogliere e utilizzare le metafore linguistiche nella ricerca educativa, partendo da uno studio su questi temi effettuato nella Medicina Generale (MG). Tale studio segue l'approccio della fenomenologia ermeneutica ed è articolato nella fase di revisione della letteratura e nella fase di ricerca sul campo, in via di attuazione. Mediante questo studio si cerca di comprendere se identificare le rappresentazioni dei curanti sulle metafore linguistiche possa rivelarsi utile per la loro formazione/educazione e pratica clinica. Dieci partecipanti verranno intervistati attraverso l'intervista fenomenologica, conducendo un periodo di osservazione sul campo, per esplorare l'uso di metafore nelle loro prassi. Tale ricerca qualitativa si basa sul metodo dell'Interpretative Phenomenological Analysis. La finalità di questo specifico intervento è di sviluppare nuove vie nella ricerca educativa che aumentino la consapevolezza sull'importanza delle metafore linguistiche nelle pratiche educative, oltre che nei contesti sanitari.

Parole chiave: metafora linguistica – metodologia – Medicina Generale – educazione

The aim of this speech is to understand how to collect and use linguistic metaphors in the educative research, starting from a study on this topic in General Practice (GP). The study is based on the hermeneutic phenomenology, and composed by a literature review and an empirical part in progress. Its goal is to recognize the critical issues of metaphors in clinical practice, and to understand if they are useful in medical education. Ten participants will be interviewed with a phenomenological interview, along a period of observation on field, to deeply explore the use of

linguistic expressions in their practice. This qualitative research follows the Interpretative Phenomenological Analysis. The goal of this speech is to develop new ways of educative research, in order to gain more awareness on the importance of linguistic metaphors in educative practices, as well as in health care contexts.

Keywords: linguistic metaphor – methodology – General Practice –education

Introduzione

Le espressioni metaforiche sono un modo di rappresentare il mondo, comunemente usato per raccontare la qualità delle nostre esperienze (“mi sento *giù*”) o associare per analogia i particolari che accomunano due situazioni (“questa discussione è *una guerra*”) (Rosendal et al., 2013). Alcune metafore sono facilmente riconoscibili: se ne percepisce il potere, che parte dalla loro capacità di risvegliare una certa meraviglia cognitiva, data dal legame insolito fra due termini apparentemente lontani, uniti in una stessa frase. Altre, invece, si sono radicate e ambientate così profondamente nel nostro linguaggio, da diventare “termini tecnici”, denaturati della meraviglia concettuale che dovrebbero destare (i *vasi* sanguigni, le *onde* elettromagnetiche, il *bulbo* oculare ecc.). Il grande fenomenologo Ricoeur (1978) in questo caso parlerebbe di metafore morte, intendendole come espressioni che raramente vengo riconosciute come tali.

Ma quale processo cognitivo si pone alla base di una metafora? Secondo i linguisti si tratta dell’*abduzione* che consiste in quel tipo di pensiero, di gran lunga diverso da quello induttivo e deduttivo, in grado di uscire dalla linearità e ipotizzare alternative, indovinare e generare nuova conoscenza. Ogni metafora inoltre è polisemica, cioè ha una natura che intrinsecamente chiarifica il senso di un messaggio, opacizzando altre possibilità: se noi dicessimo a qualcuno “sei un leone”, probabilmente ci staremmo riferendo alla sua forza, al suo coraggio o a una pettinatura particolare, mentre escluderemmo di stare parlando con un vero leone.

Obiettivi e finalità

L’intervento parte da una ricerca che si sta realizzando nella Medicina Generale (M.G.), settore sanitario in cui la relazione fra medico e paziente è articolata sul lungo periodo con rilevanti dimensioni educative, in quanto ambito d’elezione della cura di malattie cronico-degenerative. La fecondità delle metafore in questo settore è facilmente intuibile con un esempio: a seconda che la testa di un paziente “pulsì, bruci, giri o scoppi” il medico potrà dirigere la sua diagnosi sui sintomi della febbre piuttosto che sospettare un aneurisma (D’Oria, 2016).

Sebbene le concrete implicazioni di tale presupposto siano già esplorate in diverse scienze (neuroscienze, neurolinguistica ecc.), pare non esserci un approfondimento chiaro nella

formazione degli adulti: questo contributo pertanto tenta di scoprire in che modo sia possibile ricercare le metafore, aprendosi a metodi e strumenti di raccolta e analisi delle stesse. La finalità è di sviluppare nuove piste di ricerca che aumentino la consapevolezza sull'impatto che esse hanno nelle pratiche educative e formative, oltre che sanitarie.

Background teorico

Già a partire dagli anni Novanta, nell'ambito della terapia familiare sistemica, è stato ampiamente evidenziato il valore educativo che le metafore hanno sulla vita dei pazienti, incidendo sulla percezione di sé, sull'identità e sul percorso terapeutico (Boscolo et al., 1991; Burns, 2007). La stessa formazione si è avvalsa inevitabilmente di questi espedienti per veicolare determinate teorie: basti pensare alle “*teste ben fatte*” di Morin, agli studenti come “*vasi da riempire*”, ai bambini come “*spugne che assorbono tutto*” o ad antiche espressioni dal sapore confessionale (i giovani sono “*viti storte da raddrizzare*”). Per la linguista Cameron (2003) esistono almeno tre categorie di metafore usate in educazione, che esprimono altrettanti fenomeni linguistici:

- Cognitiva o concettuale: legata all'*embodiment* di chi parla (in ambito sanitario, dire “*la lotta alle tossicodipendenze*” implica una presa di posizione simbolica del parlante rispetto alle tossicodipendenze);
- Processuale: il narratore paragona l'esperienza vissuta con un archetipo noto a chi ascolta, per analogia (“*la malattia è un viaggio*”);
- Letterale: fortemente legata alle premesse culturali degli interlocutori, essa consente di sostituire una parola specifica con un'altra: attualmente l'espressione “*il male del secolo*” surroga una diagnosi oncologica.

Da questi esempi, è facile intuire come le metafore possano portare significati talvolta inconsapevoli, che tuttavia influiscono sui dialoghi fra pazienti e curanti.

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Basandosi sulla revisione della letteratura, volta a comprendere se le metafore siano già studiate nella MG e nei contesti sanitari, si sta sviluppando uno studio qualitativo a scopo idiografico con alcuni medici di famiglia, grazie al metodo fenomenologico ermeneutico (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) (Smith, Osborn, 2003). Utilizzato per studiare le metafore mediche poiché coglie il significato autentico della *vision* dei partecipanti al di là degli stereotipi culturali, il metodo IPA cattura traiettorie, punti di svolta narrativi e, al contempo, ricostruisce il contesto culturale, organizzativo e sociale in cui l'esperienza prende vita. Ma mentre nel metodo fenomenologico puro (Giorgi, 1985) il ricercatore deve fare *epochè* sulle teorie relative al fenomeno indagato, l'IPA non esclude una preliminare ricerca bibliografica.

Prima fase: revisione della letteratura

La prima fase è stata realizzata con una revisione in PubMed. Nel titolo o nell'abstract doveva essere presente:

- il termine *metaphor** (include: metaphoricity, metaphors, metaphorically ecc.);
- il materiale poteva essere un articolo o un libro sull'uso di metafore in medicina, inclusi i position paper, cioè articoli teorici che partono dall'expertise di chi li scrive;
- l'ambito di studio è la *General Practice* (Medicina Generale) o *Family Medicine* (Medicina di Famiglia) o *Primary Care* (Cure Primarie);
- i professionisti coinvolti sono: *general practitioner* (medico di Medicina Generale), *family physician* (medico di famiglia), *family doctor* (medico di fiducia);
- queste parole chiave sono state incrociate con *qualitative research* (ricerca qualitativa).

Usando diverse combinazioni le fonti variavano dai 276 ai 57 risultati. Per rendere più selettiva la ricerca sono stati esclusi i riferimenti di matrice psicologica, data l'ampia validazione dell'impatto delle metafore in questo settore. Naturalmente, le combinazioni delle stringhe sono state provate più volte per selezionare i dati significativi, attraverso il criterio di *ricorsività*: per mantenere questo criterio è stata eseguita la tecnica dello snowballing. Vista la ridondanza di alcune fonti, i dati sono stati rilevati anche in altri motori di ricerca (es. ERIC) con le stesse parole chiave, per verificare che anche il criterio di *saturazione* venisse soddisfatto.

In seconda battuta, sono state inserite le professioni infermieristiche sia nella ricerca di campo con la parola *nursing/district nursing* (infermieristica/di distretto) che tra i professionisti con la parola *nurse* (infermiere/a). Tale scelta è stata fatta perché nel settore della Medicina Generale è incluso il personale infermieristico: infatti, il 64% delle fonti è risultato comune con la prima fase. Successivamente, le fonti sono state selezionate con criteri di *inclusione* ed *esclusione* (lingua inglese, pubblicazioni dal 1990-2016, position paper solo di riviste con Impact Factor).

In totale sono state individuate 43 fonti: 9 position paper, 1 libro classico, 3 review, 30 articoli (25 qualitativi, più 2 misti e 3 quantitativi in quanto milestone della letteratura). Una volta letti i *full-text*, ogni fonte è stata classificata per unità di analisi, metodologie/approcci, strumenti, categorie di metafore e analizzata tematicamente. Quest'ultima evidenza che le metafore linguistiche sono impiegate dai ricercatori per:

- Sintetizzare i dati di ricerca (McAllister et. al, 2014);
- Sviluppare temi epistemologici (Checkland et al., 2007);

- Attivare nuova informazione su processi familiari (Kaya et al., 2013);
- Suggerire interventi appropriati (Rodriguez & Bélanger, 2014);
- Evocare emozioni (Norton et al. 1990).

Il modo principale in cui vengono studiate consiste nel ricercarle *nel linguaggio* dei partecipanti alle ricerche, intendendole come veri e propri strumenti comunicativi capaci di dare informazioni sui narratori e sul loro modo di vedere il mondo. Più raramente, invece, si cerca di approfondire quali *teorie* hanno gli individui circa l'uso delle stesse.

Rispetto ai disegni di ricerca, le metodologie più frequenti sono:

- Qualitativa: *narrativa* (9, per capire quale tipo di storie raccontano i partecipanti alla ricerca), *case study* (5, per concentrarsi sulla specificità di alcuni casi ritenuti rilevanti o eccezionali), *fenomenologia* (4, per conoscere come sia il mondo o la rappresentazione dei partecipanti su un determinato fenomeno), *Grounded Theory* (4, per intuire quale sia il processo per arrivare a una determinata situazione), *etnografia* (3, per comprendere quale sia la cultura di un determinato contesto);
- Quantitativa: *osservativa* (2), *cross-sezionale* (1);
- Miste: (2)

Gli strumenti di raccolta dati principali sono:

- Qualitativi: *interviste* (15, con medici, infermieri, caregiver, pazienti e personale amministrativo) di cui *semi-strutturate* (7), *narrazioni* (9, sulle esperienze di malattia vissute o percepite), *osservazioni* (7, specialmente delle consultazioni medico-paziente), *studi di caso* (2, sulle strategie dei contesti sanitari), *focus group* (3, rivolti a gruppi di medici), *survey* (1);
- Quantitativi: *questionari* (2, rivolti ai medici di MG e agli studenti), *audio registrazioni* (1, delle consultazioni medico-paziente);
- Misti: *scrittura frasi* (1, rivolte agli infermieri in training), *osservazioni registrate* (1, sulle consultazioni medico-paziente).

Per l'analisi è necessario fare alcune piccole considerazioni: in prima istanza, bisogna saper riconoscere quali categorie di metafore si incontrano. Generalmente, la processuale è usata per sviluppare temi e riassumere dati (Grounded Theory), ma se durante l'analisi prevale una metafora specifica, usarla per riassumere tutti i dati può essere fuorviante. Definire che “la malattia è una guerra” può informarci parzialmente sul modo in cui i pazienti vivono quest'esperienza: ma cosa intende ciascun paziente con “guerra”? Una

guerra nucleare, civile, fredda? Quali tipi di armi sente di avere a disposizione? E soprattutto, chi c'è accanto a lui in questa guerra?

Esaminare i dettagli delle metafore non è scontato, perché nella loro profondità si può rispettare accuratamente l'esperienza di ognuno. Queste immagini possono ricercarsi nelle storie, per avvicinarsi al *sensu* del vissuto degli individui: a tal proposito, non esiste una categoria più adatta di un'altra, dipende dal processo cognitivo che si intende considerare. Probabilmente la più impegnativa da riconoscere e analizzare è quella cognitiva, per la quale i ricercatori si avvalgono di due modelli:

- *Lakoff & Johnson* (1980): classifica diverse tipologie di immagini che sono di *orientamento* (su-giù, dentro-fuori, davanti-dietro) e di *entità* e *sostanza* (riferirsi, quantificare, identificare aspetti e cause, stabilire obiettivi, motivare azioni). Le categorie rinvenute si suddividono poi in subordinate e sovraordinate e questo tipo di analisi è orientata a capire la postura simbolica che il narratore assume rispetto a un fenomeno;
- *Kochis & Gillespie* (2006): il testo inizialmente viene letto e riletto per avere un'idea generale e olistica. Le metafore sono poi identificate e suddivise per trovare pattern - chiamati *entailments* - i quali suggeriscono un ventaglio di idee e un range di azioni e possibilità. Gli entailments vengono raggruppati per analogia e differenza e spostandosi dall'ovvietà superficiale di ogni metafora si entra in un'analisi più profonda della dimensione concettuale di questi espedienti linguistici.

Diversi autori concordano sulla difficoltà diffusa di far ricerca sulle metafore, poiché non si ha un corpus propriamente unanime di metodi d'analisi: potrebbero pertanto esistere ulteriori vie non presenti nella letteratura individuata. I metodi rintracciati sono:

- *Analisi tematica* (14) di cui *con software* (2 con NVivo e 1 con NuDist): è fortemente sensibile allo sguardo del ricercatore, compresi i criteri che sceglie di inserire nel software, ma scava profondamente attorno al significato dei dati;
- *Analisi delle metafore*: (8) specialmente per la categoria cognitiva;
- *Analisi comparativa*: (2) utile tra gruppi di campioni;
- *Concettualizzazione semantica*: (1) usata nella ricerca etnografica.

Un discorso diverso riguarda l'analisi quantitativa e mista, dove nella prima si predilige l'uso di software (Stata) e la statistica descrittiva (per i questionari), mentre la seconda oltre ai software (Chi-Square, CoBuild) si avvale dell'analisi dei contenuti e della concordanza linguistica.

Seconda fase: ricerca empirica

La revisione è un passaggio necessario per circoscrivere l'impatto della tematica in oggetto all'interno della comunità scientifica. Tale passaggio permette di vedere in quali circostanze il tema è meno studiato e in quali viene maggiormente affrontato. In sostanza, è emersa una forte carenza di studi rivolti alla medicina di gruppo, una forma di associazionismo che coinvolge anche infermieri e amministrativi, così come pare essere totalmente assente la ricerca sulle metafore nella formazione di base e continua per medici e infermieri di Medicina Generale. Manca altresì una ricerca che veda le metafore foriere di premesse implicite dei curanti, pertanto non si comprende chiaramente quale posto occupino questi elementi nella riflessività dei professionisti.

La fase sul campo partirà dalla seguente domanda: "Qual è la rappresentazione di medici, infermieri e amministrativi che lavorano nella medicina di gruppo, riguardo l'uso di metafore nella loro professione?". Il quesito vorrebbe rintracciare analogie e differenze teorico-pratiche fra operatori che condividono lo stesso contesto di cura-educativo, immaginando possibili divergenze sull'uso delle metafore nella comunicazione, oltre che una diversa consapevolezza circa il loro utilizzo nella pratica clinica.

I dati sul campo verranno raccolti con l'*intervista fenomenologica* (Sità, 2012): pensando a una possibile difficoltà del campione a esplicitare le proprie rappresentazioni su questo aspetto, la prima domanda sarà introdotta da un espediente linguistico (l'esempio dei sintomi del mal di testa) per disporre un *setting* che attivi riflessività sulla presenza delle metafore nel loro linguaggio. Se la riflessione si attiverà, indagheremo l'utilizzo nella comunicazione coi pazienti cercando di individuare con quale tipologia (giovani, adulti, anziani) e per quale malattia sarebbero auspicabili. Nella seconda parte rifletteremo sulla formazione e sul team, provando a ricordare quali metafore hanno incontrato durante il percorso professionalizzante (per esempio nei testi di medicina, al fine di aumentare le capacità mnestiche o per migliorare la propria expertise).

Ma accedere al mondo dei vissuti e delle rappresentazioni implica saper "prestare attenzione" (Mortari, 2003) al contesto: si condurranno quindi delle *osservazioni cartamatita* in ambulatorio, col consenso di curanti e pazienti. L'osservazione sarà libera e triangolata ex post con una *checklist* molare (Mantovani, 1995) per verificare in quali momenti si manifesti effettivamente il fenomeno delle metafore.

Primi risultati, campionamento, eticità

La percentuale di categorie studiate è la seguente: processuale (50%), cognitiva (45%), letterale (5%). In ambito sanitario, la metafora linguistica è interessante per:

- raccontare vissuti di malattia, morte e superamento delle terapie da parte di curanti, pazienti, familiari;

- descrivere teorie e pratiche di *decision-making*, *time management*, resilienza e comunicazione;
- esplorare la percezione dei ruoli professionali;
- anticipare il tempo delle diagnosi di quadri sintomatici complessi;
- far capire a pazienti e curanti il significato di mutamenti organizzativi e legislativi;
- effettuare attività di educazione dei pazienti e di formazione degli operatori.

Legandosi ai gap della letteratura e pertinentemente con la realtà sanitaria della medicina di gruppo, la ricerca basata sul metodo IPA prevede piccoli campioni da studiare intensivamente, al fine di acquisire un'elevata qualità di dati (Smith, Osborn, 2003). È stato individuato un team di 10 persone (6 medici, 1 infermiera, 3 amministrativi) reclutato con campionamento *propositivo* e ingaggiato con l'aiuto di un medico che si occupa della formazione dei medici nella sua ASL di riferimento. Esiste tuttavia un campionamento indiretto, casuale, dei pazienti che presenzieranno all'osservazione e, sebbene essi non siano il focus principale della ricerca, quest'ultima sarà sottoposta al parere del Comitato Etico dell'Università di Milano Bicocca. A tutti i partecipanti sarà garantita confidenzialità, anonimato e il diritto di recedere dallo studio in qualsiasi momento.

Significatività e applicabilità dello studio

Possiamo comprendere l'importanza di studiare questo tema in educazione e nella formazione partendo da un esempio molto concreto: un adolescente a cui viene costantemente detto “sei come tuo padre” nel tempo strutturerà un modello identitario e comportamentale che orienterà il suo modo di percepirsi e di *essere-nel-mondo*. Nei frequenti casi pedagogici come questo, si assiste a un apprendimento silenzioso chiamato *embodiment*, che consiste nell'acquisizione corporea dell'immaginario simbolico in cui il ragazzo è immerso, tradotto in uno specifico modo di avere un senso nel mondo, assumendo una postura co-creata dalla rete di relazioni significative.

Riconoscere come queste immagini risiedano nella materialità educativa, può condurre alla graduale trasformazione di quelle storie che sono “saturate” dai problemi (White, 1992). Una ricerca tesa a riconoscerle e cambiarle toccherà diversi aspetti del mondo pedagogico come:

- la comprensione di esperienze consolidate nella vita dei partecipanti;
- il riconoscimento di premesse e credenze implicite che guidano le pratiche;
- l'emersione di procedure organizzative e di gruppo che spesso sembrano problematiche;

- l'affinamento del pensiero riflessivo, critico e creativo di studenti e operatori;
- il riconoscimento del rapporto intersoggettivo come sede di conoscenza e azione;

Là dove si originerà una riflessione empirica e artigianale, capace di interrogare e rispettare l'esperienza, sarà possibile allenare uno sguardo multiplo che colga attivamente il senso delle narrazioni con un lavoro di analisi profonda del linguaggio educativo.

Limiti e riflessione critica

Il limite dello studio sulle metafore è dato dal fatto che non sempre possono rappresentare esaustivamente i dati, trivializzandoli o oscurandoli. Possono altresì tradire le ideologie di un ricercatore che spera di studiare una certa categoria, ma si trova con un corpus di dati di diversa categoria, così come le metafore letterali possono essere mal interpretate se la cultura del ricercatore differisce molto da quella del campione scelto. Quando ciò avviene, è necessaria un'azione esplorativa che indagli - anche attraverso domande aperte - le premesse di chi parla e di chi ascolta, al fine di raggiungere un significato condiviso.

Uno dei limiti di questo studio si situa sicuramente nella decisione del disegno di ricerca, che differisce da altri parimenti degni di considerazione: tuttavia, la scelta di questa specifica modalità di indagine cerca di essere fedele alla sua validità interna, espressa nella coerenza che intercorre fra quesito di ricerca, strumenti di raccolta e analisi e il fenomeno che si intende indagare. Durante l'analisi dei dati saranno coinvolte due ricercatrici di settore per poterli triangolare e non rendere autoreferenziale il procedimento (Coggi & Ricchiardi, 2005). Infine, l'analisi tematica della letteratura è fortemente legata alla sensibilità del ricercatore, per cui anch'essa può avere margini di variabilità.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo, L., Bertrando, P., Fiocco, P.M., Palvarini, R.M. & Pereira, J. (1991). Linguaggio e cambiamento. L'uso di parole chiave in terapia. *Terapia Familiare*, 37, 41-53.
- Burns, G.W. (Ed.) (2007). *Healing with Stories. Your Casebook Collection for Using Therapeutic Metaphors*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London - New York: Continuum.
- Checkland, K., Harrison, S. & Marshall, M. (2007). Is the metaphor of "barriers to change" useful in understanding implementation? Evidence from general medical practice. *Journal of Health Service Research & Policy*, 12, 95-100.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

- D'Oria, M. (2016). L'uso di metafore linguistiche per generare soft skills nelle professioni sanitarie. *Educational Reflective Practices*, 2, 72-88.
- Kochis, B. & Gillespie, D. (2006). Conceptual metaphors as interpretive tools in qualitative research: a reexamination of college students' diversity discussions. *The Qualitative Report*, 11, 566-585.
- Giorgi, A. (Ed.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Kaya, H., Isik, B. & Caliskan, F. (2012). Metaphors used by in-service training nurses for in-service training nurses in Turkey. *Journal of Advanced Nursing*, 69: 404-414.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mantovani, S. (Ed.) (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- McAllister, M., Madsen, W. & Holmes, C. (2014). Newton's Cradle: a metaphor to consider the flexibility, resistance and direction of nursing's future. *Nursing Inquiry*, 21, 130-139.
- Mortari, L. (2003). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Norton, R., Schwartzbaum, J. & Wheat, J. (1990). Language discrimination of general physicians: FIS metaphors used in the AIDS crisis. *Communication research*, 17, 809-826.
- Ricoeur, P. (1978). *The Rule of Metaphor*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rodriguez, C. & Bélanger, E. (2014). Stories and metaphors in the sense-making of multiple primary health care organizational identities. *BMC Family Practice*, 15-41.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage.
- White, M. (1992). *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*. Roma: Astrolabio.

L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa.

Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico

**Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,
Lucia Zannini***

Università di Milano-Bicocca

** Università di Milano*

Abstract

Il contributo presenterà una riflessione critica relativa all'utilizzo del software NVivo all'interno progetto di ricerca qualitativa, finalizzata a indagare l'incontro nella pratica professionale tra il sapere pedagogico e quello medico/sanitario. Riferendosi a un approccio qualitativo, il progetto si è basato sul metodo fenomenologico-ermeneutico e sulla strategia dello studio di caso. Per raccogliere i dati sono stati utilizzati l'osservazione etnografica, l'intervista semi-strutturata, la pratica del collage-making, il diario di ricerca. L'analisi del materiale, effettuata seguendo il modello fenomenologico-ermeneutico, è stata supportata da NVivo. La conoscenza del software, approfondita prima del suo impiego, ha permesso di utilizzarlo come ausilio per accompagnare il lavoro di analisi, non in sostituzione all'interpretazione della ricercatrice. Riprendendo questa esperienza, il contributo presenterà aspetti positivi e difficoltà incontrati nell'utilizzo di NVivo, evidenziando come l'uso di un software per l'analisi qualitativa, e nello specifico nell'approccio fenomenologico-ermeneutico, passi inevitabilmente attraverso l'insostituibile pensiero del ricercatore.

Parole chiave: analisi qualitativa – metodo fenomenologico-ermeneutico – NVivo - Pedagogia e Medicina

This paper will present a critical reflection about using NVivo software for the analytic process in qualitative research. It was aimed to explore the interaction between medical and pedagogical knowledge in healthcare professional practice. Framed in a qualitative approach, the project was based on phenomenological-hermeneutical method and on case-study strategy. Data gathering was based on several instruments: ethnographical

observation, semi-structured interview, collage-making and participants' narratives about art crafts, and writing a research diary. The analytic process, according to the phenomenological-hermeneutical model, was supported by NVivo. A previous acquainting with the software allowed researchers to employ NVivo as a support for the phenomenological-hermeneutical analysis, maintaining the irreplaceable researcher's meaning making process. Based on this research experience, the paper will present strengths and limitations of NVivo in supporting data analysis, highlighting how the use of a software in qualitative analysis is necessarily rooted in the researcher's acts of mind.

Keywords: qualitative analysis - phenomenological-hermeneutical method – NVivo – Pedagogy and Medicine

Introduzione: le coordinate epistemologiche e metodologiche della ricerca

Il contributo, focalizzato su una riflessione critica dell'uso del software NVivo per l'analisi dei dati nella ricerca qualitativa, si riferisce ad un progetto finalizzato a studiare come avvenga, nella pratica lavorativa sanitaria, l'incontro tra sapere medico e pedagogico. Tra i diversi punti di incontro delle due discipline (Bertolini, 1994; Annacontini, 2012), si richiama soprattutto il loro carattere di interdisciplinarietà (Bertolini, 1994; Zannini, 2005; Cosmacini, 2008).

Si è scelto di costruire il progetto all'interno dell'area psichiatrica e della salute mentale, ritenuta significativa per la finalità della ricerca. In accordo con Foucault (1992; 2003) e Massa (Antonacci & Cappa, 2000), si è ipotizzato che ciò che accomuna psichiatria e pedagogia sia il loro essere discipline rivolte all'uomo e alla sua progettazione/formazione/riabilitazione esistenziale.

Riferendosi al contesto italiano, le politiche d'intervento si sono orientate, in seguito al movimento portato avanti da Basaglia (1982) e alla Legge 180, verso una crescente integrazione tra azioni sociali, educative e sanitarie.

Si è optato per un approccio qualitativo alla ricerca (Denzin & Lincoln, 2011): ci si è mossi infatti in un orizzonte di indagine che abbracciava un contesto umano, considerato un oggetto di indagine complesso e mai indagabile col solo metodo quantitativo (Cfr. Mortari, 2007).

La filosofia fenomenologica ha costituito la prospettiva di sfondo. Il principio epistemico che guida la filosofia fenomenologica, costruita sul pensiero di Husserl, è quello di «descrivere l'essenza o la struttura basilare dell'esperienza» (Merriam, 2009, p. 25),

intendendo col termine “esperienza”, non un oggetto fattuale, bensì atti di coscienza riferiti ad esperienze vissute (Dahlberg, Dahlberg, Nyström, 2008).

Il progetto era finalizzato a comprendere se e come avvenga, nella pratica lavorativa, l'incontro tra discipline medico-sanitarie e pedagogiche. Il punto di partenza è stato lo studio di un contesto in cui questi due campi del sapere convivono: le comunità terapeutiche per persone con disagio mentale.

In questo contesto, si è esplorato: come le diverse figure professionali interagiscono, quali sono i vissuti di quelle interazioni, come il lavoro in salute mentale viene rappresentato, attraverso la tecnica del collage e della sua narrazione da parte dei partecipanti.

Alla luce degli obiettivi della ricerca, la dimensione di interpretazione e significazione del fenomeno (interazione tra sapere medico e pedagogico) ha assunto un ruolo centrale; la declinazione ermeneutica della fenomenologia (Van Manen, 2007), quindi, è stato il metodo seguito. Parte fondamentale del metodo consiste nel tentativo di raggiungere l'esperienza vissuta dai soggetti, ponendo la centratura su loro, sui processi di significazione (Sità, 2012).

La strategia dello studio di caso (Yin, 2006) è sembrata essere indicata, in quanto pertinente per rispondere alle domande di ricerca, volte a comprendere in profondità una particolare situazione.

Per raccogliere i dati sono stati utilizzati: l'osservazione etnografica (Anderson-Levitt, 2006; Bove, 2009); l'intervista semi-strutturata (Clandinin & Connelly, 2000; Sità, 2012); la pratica del *collage-making* e successiva narrazione di esso (Butler-Kisber, 2010; Biffi & Zuccoli, 2016) e il diario di ricerca (Mortari, 2007).

Il progetto è iniziato con l'individuazione di un contesto considerato “esemplare” (Yin, 2006) rispetto al tema indagato. Lo studio è stato poi allargato a un secondo servizio, selezionato per indagare l'incontro tra sapere medico e pedagogico in un contesto differente per caratteristiche organizzative. La ricerca si è dunque configurata come studio di caso comparativo (Yin, 1994; Trinchero, 2004), che ha coinvolto due servizi residenziali nell'area della salute mentale.

I partecipanti sono stati 24 (13 in un'equipe e 11 nell'altra) tra cui erano presenti infermieri, educatori, coordinatori educativi, medici psichiatri e neuro-psichiatri infantili. I partecipanti, dopo aver aderito al progetto, hanno firmato un modulo di consenso informato contenente la dichiarazione di un trattamento confidenziale del materiale, per fini di studio, ricerca, pubblicazione scientifica. Il progetto è stato presentato al Comitato Etico dell'Azienda Ospedaliera del primo caso di studio, che ne ha dato formale approvazione.

Il modello seguito per l'analisi (Van Manen, 1990), si è basato sulla ricerca dei temi strutturanti l'esperienza indagata, all'interno del materiale testuale raccolto. Nel corso del processo di analisi si è utilizzato il software NVivo (Richards, 1999; Coppola, 2011) per archiviare i materiali raccolti e operare su di essi il complesso lavoro di codifica.

I risultati hanno evidenziato come la rappresentazione di vicinanza tra professionisti sanitari ed educativi possa portare a una “contaminazione” tra ruoli e pratiche che conduce alla perdita delle specificità professionali e rende difficoltoso un loro incontro autentico¹.

La ricerca ha messo in luce la necessità di alcuni presupposti per un effettivo incontro tra sapere medico e pedagogico nella pratica, quali una maggior consapevolezza “epistemologica”, soprattutto nelle professioni educative, che orienti l'agire, e una “delicatezza” intesa come capacità di portare il proprio contributo disciplinare, legittimando quanto proviene da sguardi differenti.

La possibilità di un incontro tra le discipline medica e pedagogica è stata indagata anche in riferimento ai percorsi formativi: quanto si è osservato ha permesso di evidenziare la difficoltà dei professionisti educativi nel riconoscere e utilizzare con consapevolezza epistemologica il sapere pedagogico.

Si è evidenziata l'assenza, in entrambe le aree – sanitaria ed educativa –, di una parte di formazione dedicata al lavoro multi-professionale (WHO, 1998).

Le politiche sociali italiane si stanno orientando sempre più verso il concetto di integrazione sociosanitaria: sembrerebbe fondamentale riflettere sull'opportunità di far sì che questi professionisti, sempre più chiamati ad un lavoro congiunto, sviluppino, nel percorso formativo, competenze specifiche per affrontare la pratica con approccio multiprofessionale, anche e soprattutto nei servizi di salute mentale.

La possibilità dell'utilizzo del software NVivo per l'analisi: le domande epistemologiche

A supporto del processo di analisi del materiale raccolto e per monitorarne la conduzione rigorosa, si è ipotizzato di utilizzare il software NVivo. Questa ipotesi è stata accompagnata da un movimento di interrogazione epistemologica, per riflettere criticamente sulla possibilità di utilizzare il software in maniera coerente col metodo fenomenologico-ermeneutico.

Prima di scegliere effettivamente l'utilizzo di NVivo, ci si è dunque soffermati su una conoscenza generale del software per andare a capire se, a livello epistemologico, potesse

¹ Per una trattazione più approfondita dei risultati si rimanda al testo Gambacorti-Passerini M.B. (2016), *Pedagogia e Medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Franco Angeli, Milano.

consentire di rimanere fedeli a un'analisi fenomenologico-ermeneutica, che vede il pensiero interpretativo e creativo del ricercatore quale elemento imprescindibile.

Il software NVivo, creato intorno alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso da Tom e Lyn Richards (prodotto ora da QSR International), offre un supporto sia nell'archivio del materiale raccolto sia nella sua esplorazione. Notano a riguardo Pacifico e Coppola: «La stessa architettura di NVivo è concepita per facilitare la gestione e l'esplorazione dei materiali senza sacrificare i dettagli e le sfumature dei documenti originali e, soprattutto, senza sacrificare il valore aggiunto del ricercatore» (Pacifico & Coppola, 2010, p. 22). La conoscenza del programma ha anche cercato di andare ad individuarne potenzialità e limiti, in modo da non creare aspettative infondate sulle possibilità offerte. MacMillan e Koenig scrivono a riguardo che, attualmente, il dibattito relativo all'utilizzo di software per l'analisi qualitativa evidenzia da una parte forti resistenze all'utilizzo di questi programmi, dall'altra aspettative irrealistiche e spropositate, denominate dagli autori come «WOW factor» (MacMillan & Koenig, 2004).

Il lavoro si è articolato dunque in modo da conoscere l'architettura e l'articolazione del software, confrontandola anche con quella di un altro programma per l'analisi qualitativa (Maxqda), così da poter indagare i seguenti aspetti:

- Possibilità di articolare un'analisi coerente coi presupposti della filosofia fenomenologica.
- Possibilità di mantenere un ruolo attivo, ermeneutico e riflessivo del ricercatore.
- Possibilità di archiviare e analizzare tutti i tipi di materiali raccolti (testi osservativi, interviste, collage).

Si è lavorato su tali aspetti attraverso diversi livelli di azione:

una ricerca di materiale bibliografico relativo all'utilizzo dei software per l'analisi qualitativa²; la partecipazione a webinar formativi relativi all'uso dei due programmi; l'utilizzo delle versioni *trial* dei due programmi per conoscerne l'architettura.

² Riferimenti consultati a questo riguardo sono: L. Richards, *Using NVivo in Qualitative Research*, Sage Publications, London, 1999; L. Richards & T. Richards, *Using Computers in Qualitative Analysis*, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1994, pp. 445-462; A. H. Hilal & S. S. Alabri, *Using NVivo for Data Analysis in Qualitative Research*, in *International Interdisciplinary Journal of Education*, January 2013, Volume 2, Issue 2, pp. 181-186; K. MacMillaan & T. Koenig, *The Wow Factor: Preconceptions and Expectations for Data Analysis Software in Qualitative Research in Social Science Computer Review*, 2004; 22, pp. 179-186; M. Pacifico & L. Coppola, *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, Franco Angeli, Milano, 2010; L. Coppola, *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*, Franco Angeli, Milano, 2011.

In seguito a questi passaggi, è stato possibile mettere a tema alcune riflessioni che hanno indirizzato la scelta del software NVivo quale ausilio per il lavoro di analisi.

L'utilizzo del software NVivo per l'analisi: le ragioni di una scelta

Rispetto al quesito epistemologico circa l'utilizzo di NVivo in accordo con un'analisi orientata al metodo fenomenologico-ermeneutico, si è stabilito che NVivo si possa prestare a essere utilizzato come un ausilio al lavoro ermeneutico del ricercatore. Infatti, il software facilita l'archiviazione del materiale e la sua esplorazione attraverso la ricerca in esso di determinati aspetti, ma favorendo la totale libertà del ricercatore nel modo in cui costruire il percorso di analisi. In questo senso, dunque, le facilitazioni pratiche nell'archiviazione e nell'esplorazione dei dati hanno consentito un'impostazione analitica centrata sul tematizzare l'oggetto di indagine per giungere a una sua conoscenza, significazione e interpretazione, coerentemente con il metodo individuato.

In relazione al materiale raccolto, NVivo si è rivelato uno strumento maggiormente adeguato (rispetto a Maxqda) per il presente progetto, dal momento che consente un'agevole archiviazione e un'apposita modalità di lavoro anche per i dati visuali. Infatti, il materiale raccolto nel progetto in oggetto è costituito da dati testuali che comprendono, però, anche le immagini dei collage che hanno fatto scaturire delle narrazioni, raccolte e archiviate quali testi.

In questo senso, la struttura e le potenzialità offerte da NVivo, ben schematizzate da Coppola, sono parse essere idonee e adeguate per supportare il momento dell'analisi, favorendo anche una conduzione rigorosa: «[NVivo] si presta ad essere non solo un pratico strumento di lavoro, di ausilio all'esecuzione di determinate operazioni, ma anche un utile dispositivo per: documentare l'intero sviluppo di un processo di ricerca;

gestire una metodica di lavoro, a garanzia dell'accuratezza e del rigore di un percorso di analisi;

rendere accessibile il materiale di ricerca, a garanzia dell'ispezionabilità della base empirica e delle procedure attivate» (Coppola, 2011, p. 10).

Percorrendo una tale prospettiva, NVivo ha offerto un aiuto e un sostegno per meglio gestire e approcciare la complessità emergente dalla traiettoria di ricerca. Questa è anche la linea di utilizzo prospettata per il software proprio dai suoi ideatori: «La ricerca qualitativa richiede di controllare la complessità [...], il software aiuta a gestire e sintetizzare le idee. Offre una gamma di strumenti per perseguire nuove comprensioni e teorie circa i dati e per costruire e controllare le risposte agli interrogativi di ricerca» (Richards, 1999, p. 4, traduzione dall'inglese effettuata da chi scrive).

Utilizzando il software in questa direzione, il processo di analisi si è articolato nelle fasi successive che si andranno a esporre, supportate dall'ambiente di NVivo e dalle potenzialità di esplorazione dei testi da esso offerte.

Le fasi seguite nel processo di analisi attraverso il software NVivo

I materiali raccolti sono stati archiviati nello spazio appositamente offerto dal software per raccogliere tutti i dati su cui si intendeva effettuare l'analisi. In particolare, si evidenzia come il programma abbia consentito un'agevole archiviazione dei collage realizzati dai partecipanti attraverso la composizione di differenti immagini. Il collage è stato usato come strumento che, basato sull'uso delle immagini, permettesse di generare una narrazione per raccontare la composizione realizzata. In questo senso, NVivo ha consentito l'inserimento dei collage, abbinando i racconti che li accompagnano, suddividendoli nei segmenti narrativi riferiti ad ogni immagine presente nella composizione.

In seguito, si sono individuati i temi centrali presenti nel materiale, in relazione alla domanda di ricerca, creando un "primo livello" di analisi. NVivo permette di svolgere tale tipo di codifica evidenziando le singole porzioni di testi e inserendoli all'interno di uno di quelli che sono stati identificati come temi centrali. Viene costruita una cartella relativa ad ogni tema individuato, al cui interno è possibile trovare tutto il materiale relativo a quel determinato tema.

L'analisi è proseguita lavorando sui temi strutturali emersi, andando a costruire il secondo livello di tematizzazione proposto da Van Manen (1990): si è, infatti, lavorato in modo da individuare relazioni esistenti tra i temi, evidenziando quelle porzioni di testo che potevano far parte di un'associazione tra due temi. NVivo permette di operare tale passaggio andando a creare un livello ulteriore di temi, chiamati "relazioni", all'interno del quale inserire i testi ritenuti inerenti a tali relazioni. Al termine di questo secondo livello analitico, si è potuto interrogare ulteriormente il materiale attraverso le funzioni di ricerca offerte da NVivo che hanno permesso di ricercare determinate parole o espressioni utilizzate dai partecipanti. Tali ricerche non sono state rivolte tanto a obiettivi legati al conteggio numerico dei termini, quanto a una possibilità di più profonda comprensione dei significati espressi dai partecipanti, anche attraverso un'attenzione al lessico scelto.

Infine, NVivo ha offerto un supporto per un ulteriore aspetto dell'analisi: ogni fase del processo è stata accompagnata dalla scrittura di appunti contenenti riflessioni e pensieri, emergenti nel corso del lavoro. Tale scritture, archiviate all'interno della sezione *memos*, hanno consentito di rendere visibile il pensiero del ricercatore nel corso dell'azione analitica, creandone una traccia scritta che aiutasse a significare quanto svolto, orientando i successivi passaggi in base a puntuali riflessioni.

Riflessioni conclusive circa l'utilizzo di NVivo: potenzialità e limiti sperimentati

In seguito all'utilizzo di NVivo, si vogliono ora presentare alcune riflessioni intorno a potenzialità e limiti esperiti di questo strumento.

Il primo aspetto positivo sperimentato è stato quello di poter utilizzare NVivo coerentemente rispetto al metodo di ricerca. Infatti, l'impianto generale del software, facilitando l'archiviazione del materiale, si presta a favorire la totale libertà del ricercatore nel modo in cui esplorarlo. A questo riguardo, è stato notato come, proprio la possibilità di poter disporre del materiale in maniera ordinata e facilmente esplorabile, ha creato le condizioni per poter esercitare un pensiero maggiormente creativo da parte del ricercatore, non fortemente concentrato nello sforzo di governare archiviazione e gestione del complesso e copioso materiale (Zamawe, 2015). Questa è un'ulteriore potenzialità di NVivo sperimentata, ossia la possibilità di agire appieno la creatività e l'azione interpretativa del ricercatore, disponendo di un materiale di ricerca ordinatamente archiviato e facilmente esplorabile.

Inoltre, i passaggi effettuati grazie all'ausilio di NVivo hanno consentito di mettere in luce le caratteristiche determinanti dell'esperienza, sulla cui base formulare ipotesi e riflessioni volte a una sua significazione, garantendo sia il rigore del processo di analisi sia la possibilità di renderlo visibile e comunicabile. In particolare, il beneficio sperimentato è stato quello di poter mantenere e mostrare il rigore di ogni fase dell'analisi, per rendere maggiormente comunicabile il processo di analisi, rendendolo maggiormente «solido» (Bergin, 2011) anche agli occhi di professionisti che si riferiscono a epistemologie differenti. La questione della robustezza e della solidità del processo di analisi è ampiamente discussa nel dibattito attuale della ricerca qualitativa: la caratteristica fondamentale dell'analisi è l'azione creativa e interpretativa del ricercatore ed è compito complesso mostrare il rigore e la solidità di questo processo, soprattutto se confrontato col rigore della ricerca quantitativa, in cui il tentativo è quello di avere dati numerici senza omissioni né interpretazioni da parte dei ricercatori (Richards & Morse, 2009, p. 183). Se, come affermano Altheide & Johnson, «la ricerca qualitativa dovrebbe offrire una chiave per una lettura critica o quantomeno consentire la formulazione di domande e pensieri intorno a quanto viene letto» (Altheide & Johnson, 2011, p. 588, traduzione dall'inglese effettuata da chi scrive), allora il rigore e la solidità dell'analisi potranno essere trovati proprio nella possibilità di rendere visibile e comunicabile la coerenza del processo riflessivo tramite cui è stato codificato e interpretato il materiale (Richards & Morse, 2009, pp. 186 e seguenti) per giungere alla lettura critica che ne viene proposta.

A questo riguardo, NVivo ha consentito proprio di lavorare, sia in fase di codifica sia in fase di interpretazione, in modo da rendere visibile, comunicabile e, dunque, «solido» (Bergin, 2011) e «trasparente» (Houghton et al., 2016) il processo riflessivo che ha condotto alla proposta di comprensione e significazione del fenomeno studiato. La sezione dedicata ai *memos*, ad esempio, ha permesso di raccogliere l'evolversi del pensiero nel corso del processo di analisi; le funzioni di ricerca, allo stesso modo, hanno consentito non solo di interrogare il materiale, ma anche di mantenere la traccia dell'esplorazione effettuata, potendo mostrare non solo quanto "trovato" nel materiale, ma anche le domande man mano formulate.

Nel corso dell'analisi si è rilevato anche come, per poter beneficiare di tutte le potenzialità offerte da un software, sia necessaria una sua conoscenza approfondita da parte del ricercatore (Auld et al., 2007). In questo senso, un limite vissuto nel progetto presentato è proprio connesso al fatto di non avere precedente esperienza di utilizzo di NVivo: questo ha costituito il limite principale nell'utilizzo del software, in quanto NVivo non è stato utilizzato in tutte le potenzialità, proprio per mancanza di conoscenza pregressa. Il software, infatti, è stato sperimentato in vista del processo di analisi del progetto, non consentendo un utilizzo profondo e puntuale di tutte le potenzialità che potevano essere offerte ad un utilizzatore esperto.

Infine, una riflessione è stata rivolta anche al costo per la licenza del software; anche questo aspetto va considerato quando si sceglie di utilizzare questo supporto: lo sforzo economico per l'acquisto della licenza, infatti, andrebbe affrontato, a nostro avviso, quale investimento sulla formazione di ricercatori che diventino esperti nell'uso del programma, per poter arrivare a usarlo nella totalità delle potenzialità.

Andando dunque a riconsiderare potenzialità e limiti sperimentati, sembra possibile ipotizzare che l'uso di un software per l'analisi qualitativa passi sempre attraverso il pensiero del ricercatore, mostrando in questo facilitazioni e limiti: potenzialità legate ad un utilizzo che non sostituisca l'agire euristico del ricercatore, limiti connessi con la necessaria esperienza e conoscenza del programma per poterlo utilizzare appieno.

Riferimenti bibliografici

- Altheide, D.L. & Johnson, J.M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (pp. 595-610). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Anderson-Levitt, K.M. (2006). Ethnography. In J.L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (pp. 279-295). Washington: Lawrence Erlbaum Associates.
- Annacontini, G. (2012). *Dalla mano al pensiero. Nessi pedagogia e medicina*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Antonacci, F. & Cappa, F. (2000). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Auld, G.W. et al. (2007). Development of a decision tree to determine appropriateness of NVivo in analyzing qualitative data sets. *Journal of nutrition, education and behaviour*, 39(1):37-47.
- Basaglia, F. (1982). *Scritti: 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica*. Torino: Einaudi.
- Bergin, M. (2011). NVivo 8 and consistency in data analysis: reflecting on the use of a qualitative data analysis program. *Nurse Researcher*, 18(3):6-12.
- Bertolini, G. (1994) (a cura di). *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. Milano: Guerini.
- Bertolini, P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra pedagogia e medicina. In G. Bertolini (a cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. Milano: Guerini.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi, E. & Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 167-183, set. 2015.
- Biffi, E. & Gambacorti-Passerini, M.B. (2016). Exploring collage in narrative inquiry: beside and beyond words. In R. Evans (Eds), *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*, (pp. 217-229). Barleben (Germany): Nisaba Verlag.
- Biffi, E. & Zuccoli, F. (2016). 'It's not the glue that makes the collage' (Max Erns): Training in educational research as an artistic process. In L. Formenti & L. West L. (Eds.), *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*, (pp. 135-142). Lecce: PensaMultimedia.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coppola, L. (2011). *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cosmacini, G. (2008). *La medicina non è una scienza. Breve storia delle sue scienze di base*. Milano: Cortina.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*, Hungary: Student Litteratur.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011) (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Monticelli, R. (1995). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Milano: Guerini e Associati.

- Foucault, M. (1992). *Storia della follia nell'età classica. Dementi, pazzi, vagabondi, criminali*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (2003). *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*. Milano: Feltrinelli.
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2016). *Pedagogia e Medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*. Milano: Franco Angeli.
- Green, J.L., Camilli, G. & Elmore, P. B. (2006) (Eds.). *Contemporary Methods in Education Research*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.
- Houghton, C. et al. (2016). From screening to synthesis: using NVivo to enhance transparency in Qualitative Evidence Synthesis. *Journal of Clinical Nursing*, (Epub ahead of print).
- MacMillan, K. & Koenig, T. (2004). The Wow Factor: Preconceptions and Expectations for Data Analysis Software in Qualitative Research. *Social Science Computer Review*, 2004; 22.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Reserach. A guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Niero, M. (2011). *Case Study. Aspetti metodologici e indicazioni pratiche*, padova: Emme&Erre Libri.
- Pacifico, M. & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. & Prada, G. (2005) (a cura di). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Richards, L. & Morse, J.M. (2007). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Richards, L. & Morse, J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida* (Edizione italiana a cura di G. Graffigna). Milano: Franco Angeli.
- Richards, L. & Richards, T. (1994) *Using Computers in Qualitative Analysis*, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 445-462). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. & Mortari, L. (2010) (Eds.). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: Zeta Books.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Contemporary Methods in Education Research*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.
- World Health Organization (WHO) (1998). *Health Promotion Glossary*. Geneva.
- Zamawe, F.C. (2015). The Implication of Using NVivo Software in Qualitative Data Analysis: Evidence-Based Reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13-15.
- Zannini, L. (2003). *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: Franco Angeli.
- Zannini, L. (2005). La diagnosi in medicina: identificazione e spiegazione della malattia o ricerca del suo significato?. In C. Palmieri & G. Prada G. (a cura di), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina.

Vissuti e rappresentazioni del DSA.

Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA

Giulia Lampugnani

Università di Milano-Bicocca

Abstract

La ricerca indaga come vissuti e rappresentazioni sociali degli studenti con DSA interagiscano con gli atteggiamenti di insegnanti e genitori nei contesti di apprendimento. Considerando il DSA come “specificità caratteristica di apprendimento”, e basandosi sul paradigma interpretativista, si intende spostare il focus d’indagine dal disturbo dell’individuo al contesto sociale in cui il DSA si manifesta, per ampliare i costrutti di analisi sul tema DSA. Si opta per una ricerca-azione di tipo partecipativo, co-costruendo i significati secondo un approccio emico, che consenta di analizzare la realtà attraverso gli occhi di chi è coinvolto, in quanto “soggetto” assieme al quale svolgere la ricerca; il focus specifico del presente contributo approfondisce la progressiva definizione e struttura del Laboratorio teatrale sviluppato come strumento utile a dialogare efficacemente con bambini e adolescenti con DSA, con difficoltà linguistiche e disagio emotivo, rispettandone le esigenze e difficoltà.

Parole chiave: Disturbi Specifici di Apprendimento – vissuti – rappresentazioni - laboratorio teatrale - ricerca-azione partecipativa

The research explores how life and school experiences, and representations of students with Specific Learning Disabilities interacts with parents’ and teachers’ attitudes and representations toward SpLD. Considering SpLD as a “specific characteristic of learning”, and basing on an interpretative paradigm, I intend to change focus of attention from the “disturbance” of the individual toward social context in which SpLD is expressed, to enlarge the perspective of constructs of analysis on SpLD. I chose a participative action research, with a co-construction of meanings, with an emic approach, to analyze reality through the eyes of those involved in research, considered as “subjects” who with develop the research, instead of object of research. The focus of the paper is on the structure of Theatrical Laboratory specifically built to dialogue with

children with SpLD, with language difficulties and emotional diseases, respecting their ways of expression and difficulties.

Keywords: Specific Learning Disabilities – experience – representations – theatrical laboratory – participative action research

Introduzione

Nell'ambito dei bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), nonostante i progressi medici e le tutele legali operanti nel campo, si rileva un maggior rischio, in termini di co-occorrenza, rispetto al fallimento nel processo di apprendimento e all'insorgenza di psicopatologie (Vecchini, 2012). In precedenti ricerche, si è ipotizzata una più ampia dimensione di disagio esistenziale per questi studenti, espresso attraverso atteggiamenti di negazione dell'influenza del DSA nei loro studi e nella loro vita, rifiutando aiuti e supporti (Ferrazzi et al, 2013; Lampugnani, 2014). Per indagarne le cause bisogna guardare al contesto nel quale sono inseriti.

Il recente processo di condivisione delle conoscenze mediche (Consensus Conference italiana 2007; PAARC, 2011) ha definito i criteri italiani per diagnosticare e intervenire sui DSA. I principali gruppi di ricerca italiani (Cornoldi 2007; 2013) stanno sviluppando da anni piani di intervento riabilitativo e didattico personalizzati, di stampo cognitivista, basati sul potenziamento delle abilità deficitarie, e propongono anche programmi di intervento in ambito psicologico per la gestione delle emozioni (Di Pietro et al., 2016). La scrivente tende a rilevare, in ambito italiano, un approccio specialistico che rischia da una parte un'eccessiva medicalizzazione del disturbo, dall'altra la mancanza di una prospettiva di prevenzione e benessere della persona.

Infatti anche le tutele legislative operanti in ambito italiano, grazie alle recente Legge 170/2010 e alle relative Linee Guida, rischiano di essere utilizzate in maniera rigida e poco contestualizzata: si osserva, nella pratica della consulenza scolastica, l'applicazione di misure poco personalizzate e adattate ai bisogni formativi del singolo studente, inserite invece nei Piani Personalizzati come “decaloghi” adatti a tutti i casi di DSA; quando vi è invece una enorme variabilità ed espressività del disturbo, anche rispetto alle richieste del contesto. D'altra parte il rischio è quello di strumenti che differenzino ed escludano lo studente con DSA dalla classe, dal “normale” percorso scolastico, con rischio di marginalizzazione ulteriore e problemi nella dimensione della socializzazione, portando i ragazzi stessi al rifiuto di una serie di misure perchè rischiano di differenziarli dai compagni e di evidenziare la diversità in termini negativi. Non ultimo, il Piano personalizzato, che dovrebbe essere da una parte diario di bordo e testimone di un processo di ricerca degli insegnanti rispetto a strategie che tutelino il diritto di apprendere dello studente, ne valorizzino le risorse, ne scoprano le specifiche modalità di apprendere;

dall'altra, occasione di condivisione e dialogo all'interno del Consiglio di classe, con i genitori e gli specialisti, ma soprattutto con il ragazzo stesso, rispetto ai suoi bisogni, consapevolezze, strategie, diviene spesso strumento di lotta legale o imposizione di misure poco personalizzate e, soprattutto, non accettate dal ragazzo stesso, che non viene coinvolto in questo difficile processo di ricerca. Alcuni insegnanti evidenziano la percezione di una impotenza appresa (Kerr, 2001) di fronte alla difficoltà di insegnare agli studenti con DSA (Gwernan-Jones & Burden, 2009).

L'altra componente fondamentale nel processo di intervento a favore del ragazzo con DSA è la famiglia, i cui delicati equilibri sembrano influenzare ed essere influenzati in maniera fondamentale nella riuscita del ragazzo. Ruggerini (2016) evidenzia come lo stile di attaccamento familiare spieghi le diverse modalità con le quali la famiglia intera, prima ancora che il ragazzo, si riorganizza per far fronte all'evento della diagnosi. Si osserva il fenomeno di genitori sempre più "arrabbiati" nei confronti di una scuola accusata di non rispettare i diritti di apprendimento dei propri figli né di conoscerne le caratteristiche.

Altre dimensioni dell'atteggiamento familiare sembrano mitizzare le capacità cognitive dei dislessici, facendo riferimento ad illustri predecessori o, al contrario, sembrano trasformare il DSA nel fulcro attorno al quale le famiglie si riorganizzano e su cui vertono i rapporti di tensione/potere /scelta dell'intera famiglia.

La suddetta situazione viene scarsamente descritta nella letteratura italiana, mentre si rileva che la maggior parte degli interventi si focalizzano sulle dimensioni specialistiche, soprattutto diagnostiche e clinico riabilitative.

Dall'altra parte appare fondamentale focalizzarsi sui soggetti stessi con DSA e sul loro punto di vista.

La linea di ricerca definita a partire da Spreen (1982) ed evolutasi fino alle ricerche più recenti, eminentemente qualitative, analizza storie di vita che si focalizzano sull'individuazione di elementi critici -fattori di protezione e fattori di vulnerabilità- (Ruggerini, 2016) nell'arco della vita (McNulty, 2003; Gibson , 2010; Macdonald, 2009; Blackman 2011; Kerr, 2001; Ruggerini, 2013; Frassinetti, 2012), sulla dimensione di benessere a scuola in relazione agli esiti in età adulta (Ruggerini 2016), sugli aspetti relativi alle rappresentazioni sociali del DSA (Gibson & Kendall 2010; Lampugnani & Ferrazzi, 2015; Ferrazzi et al, 2014).

Si rileva, anche con esplicite raccomandazioni nella letteratura stessa, la necessità di ampliare la ricerca su storie di vita delle esperienze educative che impattano sul successo o fallimento accademico (Shah, Travers and Arnold, 2004), la necessità di attingere alla "saggezza" dell'esperienza individuale (Pollak, 2005), tralasciata dalla ricerca in prospettiva neuropsicologica, serve un accesso in dimensione etica e significativa alla

voce degli studenti stessi (Goode, 2007). Sembra mancare in Italia una dimensione pedagogica di attenzione alla persona oltre che al disturbo in ottica di prevenzione, benessere, inclusione, formazione.

Prospettive epistemologiche

Il framework teorico scelto per la presente ricerca si basa sul paradigma socio-costruttivista ed ecologico, valorizzando una prospettiva interpretativista della realtà studiata. Per la prospettiva sull'oggetto specifico di ricerca si prende spunto da una questione del Panel di Aggiornamento della Consensus Conference italiano (PAARC, 2011), che invita a considerare il DSA come “specificata caratteristica di apprendimento”, per poter spostare poi, ulteriormente, il focus dal disturbo, considerato come deficit specifico di cui è portatore l'individuo, al contesto sociale, che evidenzia ed aumenta l'espressività (Dudley-Marling, 2004; Booth & Ainscow, 2015) del DSA in termini di disturbo invece che di caratteristica. Si intende inoltre far riferimento ai costrutti proposti dai disability studies (cfr. Medeghini, 2015), quali il modello sociale della salute (Macdonald, 2010; Gibson & Kendall 2010), il concetto di stigmatizzazione (Goffman, 1963), l'adozione del costrutto di “norma” (Davis, 2013), il “gruppo sociale oppresso” (UPIAS, 1976) mutuato dall'analisi socio-materialistica (McNulty, 2003). Altri riferimenti cui si guarda sono la pedagogia dell'oppresso (Freire, 1977) e la teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici (1986).

Obiettivi e finalità dello studio

La presente ricerca intende indagare come i vissuti e le rappresentazioni sociali degli studenti con DSA interagiscano con gli atteggiamenti di insegnanti e genitori nei contesti di apprendimento, al fine di operare una riflessione sull'influenza delle prassi comunicative e di attribuzione di significati che insegnanti e genitori hanno sui vissuti e le rappresentazioni dei ragazzi rispetto al DSA stesso e allo scopo di “pensare” diversamente il DSA in ambito educativo.

Domande di ricerca

Le domande di ricerca che ci si pone sono: quali sono i vissuti che i ragazzi con DSA hanno rispetto al DSA, in particolare rispetto ad alcuni momenti e temi “critici” del loro percorso formativo? Quali sono le rappresentazioni che hanno del DSA? Quali rappresentazioni hanno gli insegnanti, i genitori e i compagni di classe circa il DSA e come interagiscono?

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca di questa fase della ricerca prevede una ricerca-azione di tipo partecipativo (MacIntyre 2008) per sviluppare processi di comprensione *bottom-up*. Questo allo scopo di restituire “diritto di parola” e di avviare la possibilità di cambiamento

dei contesti, co-costruendo i significati secondo un approccio emico, che consenta di analizzare la realtà attraverso gli occhi di chi è coinvolto (Kottak, 2006; cfr. Corbetta, 1999; Schwartz e Jacobs, 1987) e dando spazio al punto di vista di chi “vive” il DSA, trattandolo come “soggetto” assieme al quale svolgere la ricerca.

Il disegno di questa prima fase pilota della ricerca fa in parte riferimento a una precedente ricerca (Lampugnani & Ferrazzi, 2017) che ha coinvolto 6 gruppi di varie fasce d’età; in più coinvolge specificatamente 3 gruppi di ragazzi di diversa età, così composti: un gruppo di adolescenti (5), dai 15 ai 18 anni; un gruppo di pre-adolescenti (12), dai 12 ai 13 anni; un gruppo di bambini (6) dai 10 agli 11 anni.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Nello specifico della fase pilota l’obiettivo era individuare una metodologia che potesse dialogare con bambini e ragazzi con difficoltà di espressione linguistica a causa di ritardo o disturbi del linguaggio, portatori di un diffuso disagio emotivo, probabilmente poco consapevoli delle proprie caratteristiche e circondati da una serie di “stereotipi”, che avrebbero potuto portare a una povertà di “risposte” e al rischio di “disturbare”, anche dal punto di vista etico, sia la disponibilità che il relativo benessere dei ragazzi.

Con i primi 6 gruppi della ricerca già svolta sono state utilizzate diverse modalità: domande, video e cortometraggi come occasione per sollecitare un pensiero esplicito, rispetto alla tematica DSA; scene teatrali. In queste varie modalità, pur producendo materiali significativi, vengono rilevati limiti nella difficoltà di dare una guida e una difficoltà ad affrontare le varie tematiche di interesse, mancava una sistematicità nell’esplorazione di alcune tematiche. I materiali più efficaci, che vengono poi analizzati in questo primo studio, sono le scene teatrali.

Per questa seconda fase, con gli ulteriori tre gruppi, viene scelta la modalità ritenuta più efficace del Laboratorio Teatrale, anche per sistematizzarlo e verificarne efficacia e modalità. Si è ritenuto che il Laboratorio Teatrale potesse lavorare “oltre” la dimensione verbale e razionale, in una dimensione esperienziale e fisica (Gamelli, 2006) in cui poter predisporre la scena educativa (Massa, 1987) nella sua materialità. Vengono utilizzate tecniche di improvvisazione e training teatrale (Boal, 1999), elementi tipici dell’animazione teatrale e sociale, caratterizzata da una dimensione simbolica della cura (Scabia, 1976), ispirandosi alle dimensioni originarie e alla funzione educativa del teatro, come rituale e come processo di costruzione culturale (cfr. Barba, 1993; Grotowsky, 1970; Brook, 1968; 1998), consentendo ai ragazzi di esprimere opinioni, rappresentazioni, credenze non direttamente, ma portando in scena e esprimendole materialmente, consentendo un’espressione che vada oltre la dimensione verbale, sentendosi coinvolti dalla dimensione ludica e protetti dalla dimensione finzionale della maschera e del personaggio, e sentendosi così più liberi di esprimersi.

La struttura

Il Laboratorio teatrale comprende tra i 12 e i 16 incontri della durata di due d'ore, con cadenza quindicinale. La struttura interna di un singolo incontro può essere schematizzata nelle seguenti fasi: vi è una prima fase introduttiva di "training", un riscaldamento mutuato dalla pratica attoriale che valorizza la "messa in gioco" di corpi, stabilisce un contatto oltre le parole, utilizza la materialità di spazi e oggetti; una seconda fase di "creazione", in cui il gruppo progetta e realizza una "scena" teatrale, raccontando una storia, e mettendo in scena possibili situazioni "problematiche"; segue, ancora in scena, una fase di "soluzione": gli attori devono "sciogliere" il problema centrale della vicenda, costruendo diversi possibili finali, grazie all'introduzione di nuovi personaggi e oggetti, che evidentemente influenza l'evoluzione della scena, oppure cambi prossemici o posturali degli attori, o ancora suggerimenti di battute agli attori da parte degli "spettatori", costituiti dal resto del gruppo non in scena; al termine dell'incontro, vi è una fase di "revisione", necessaria fase riflessiva e di significazione in cui i partecipanti evidenziano e sintetizzano sia i temi emersi, sia attribuiscono significato a quanto visto o interpretato; strettamente intrecciata a questa fase vi è infatti una fase di "riflessione", una sorta di focus group sulle tematiche emerse; infine, soprattutto negli ultimi incontri di un ciclo, vi è la "progettazione", ossia una fase di ideazione di possibili strategie, cambiamenti, idee da portare o sviluppare nella realtà quotidiana; non solo movimenti ed esperienze concrete che ogni partecipante potrebbe muovere nella propria vita, ma anche solo una postura, una prospettiva diversa attraverso cui "attraversare" di significati i propri contesti ed esperienze quotidiane. La conduzione è a opera di due ricercatori, una dei quali è la scrivente, esperta di utilizzo educativo del teatro nell'ambito del disagio.

Ogni incontro viene videoregistrato e trascritto sia nelle parti di improvvisazione scenica che nei focus group finali. Viene analizzato con analisi tematica, già in itinere, per consentire di progettare il successivo incontro relativamente ai temi da proporre ai ragazzi. L'analisi finale dei tre gruppi, come nei sei precedenti già svolti (Lampugnani, Ferrazzi, 2017) viene svolta tramite categorizzazione tematica, avvalendosi anche di strumenti dell'approccio narrativo (Atkinson, 2002), con aggregazione progressiva ed "etichettamento" di temi; un conteggio della ricorrenza delle tematiche; il riferimento ad eccezioni ed espressioni "singolari" ed eccezionali; viene valorizzato non solo il contenuto, ma anche la forma nel quale vengono espressi i contenuti.

Campionamento e reclutamento

Viene utilizzato lo *snowball sampling* e campioni di comodo.

Aspetti etici

Il campione viene scelto tra ragazzi i cui genitori sono motivati a far svolgere l'esperienza del Laboratorio, oltre che avendo aderito tramite consenso informato. I ragazzi vengono

informati della dimensione della ricerca, a seconda delle età e capacità, solo in itinere, all'emergere di tematiche importanti, che loro stessi vorrebbero comunicare al mondo degli adulti e dei pari. Le tecniche utilizzate sono state elaborate appositamente per non essere "invasive", per rispettare e favorire il benessere nei tempi e modi dei partecipanti. Il gruppo è esclusivamente costituito da ragazzi con DSA, in contesti extrascolastici ove è già normale, per genitori e ragazzi, effettuare gruppi di soli ragazzi DSA, in modo che questo non sia percepito come stigmatizzante o escludente.

Risultati

Il processo di ricerca svolto ha portato a definire maggiormente lo strumento di indagine stesso (il Laboratorio teatrale) per la fascia di età di bambini e ragazzi con DSA.

I temi emersi

Si trascura in questa sede la specificità dell'analisi tematica, già effettuata per i sei gruppi in precedenza (Lampugnani & Ferrazzi, 2017) e per i tre in oggetto, se non per confermare, in sintesi, la rilevanza che la relazione con i pari assume rispetto ai temi dell'apprendimento e delle dimensioni emotive variegata che si associano alla condizione di DSA.

Ci si sofferma invece in questa sede sull'emersione di quei temi generali che sono apparsi rilevanti per costituire un indice generale dei temi da affrontare per gli ulteriori gruppi della ricerca.

Temi specifici sono i vari "eventi critici" soprattutto relativi al contesto scolastico: momenti di interrogazioni o verifiche, il confronto con una valutazione negativa ricevuta, anche in relazione ai compagni, l'uso del computer in classe o la differenziazione delle misure rispetto ai compagni, i compiti a casa.

Gli aspetti trasversali rilevanti appaiono la relazione con l'insegnante e, ancor di più, le relazioni con i compagni di classe; il proprio modo di apprendere e studiare, le caratteristiche della dislessia e degli altri disturbi (disgrafia, disortografia, discalculia).

Le conclusioni dei ragazzi

È stato chiesto ai ragazzi partecipanti di valutare, nei focus group finali, sia le modalità di svolgimento dell'attività, ossia la modalità del laboratorio teatrale, sia la propria esperienza.

Le risposte hanno evidenziato una dimensione di scoperta e di esperienza del "nuovo", che li ha arricchiti sia dal punto di vista ludico e della motivazione, sia dal punto di vista della percezione di autoefficacia. Se all'inizio si trovavano in difficoltà a improvvisare, e anche a scuola interrogazioni o situazioni impreviste rendevano la vita complessa, con la collaborazione dei compagni e lo sviluppo di nuove strategie al termine del percorso si

sentono in grado di “improvvisare” in molte situazioni, anche di vita, e soprattutto si sono sentiti in grado di apprendere qualcosa che all’inizio sembrava difficile e sfidante, anche se piacevole.

Dal punto di vista della condivisione di significati, molti hanno scoperto una forza nuova nel confronto con altri, che sentono come “simili a sé”, e pertanto non minacciosi.

Alcuni dicono:

“Mi è piaciuto scoprire cosa pensavano gli altri della dislessia”, e ancora
“[ho scoperto che] ci sono talmente tanti pareri, se chiedi cos’è un dislessico: [...] io ho la mia idea [...] e non la capirò neanche mai bene [...] infatti posso capire la mia, di dislessia, ma non in generale.”

Emerge perciò anche una maggior consapevolezza delle proprie caratteristiche, dell’impatto della dislessia su se stessi, oltre la conoscenza generica, come viene spiegato; sviluppando anche la capacità di saperla far comprendere ad altri, oltre a relazionarsi con essa in maniera più serena.

Rispetto all’uso del teatro dice un gruppo di adolescenti:

“È come quando giocavamo da piccoli, sei coinvolto, è divertente, ma si parla di cose importanti. E con gli altri sembra più semplice perché ti fai forza.”

Mettono perciò in evidenza il carattere di finzionalità e di motivazione dell’esperienza educativa, che permette di affrontare tematiche delicate.

Significatività e/o applicabilità in campo educativo

Con questa metodologia e con i risultati preliminari di questi primi gruppi, sarà possibile sviluppare la più ampia ricerca in essere per approfondire i vissuti e le rappresentazioni dei ragazzi con DSA rispetto alla propria esperienza scolastica. Questo ai fini di operare una riflessione critica sull’influenza dell’attribuzione di significati di insegnanti e genitori sui vissuti e le rappresentazioni dei ragazzi rispetto al DSA stesso in modo da “pensare” diversamente il DSA in ambito educativo; per sviluppare una riflessione circa differenti modelli di approccio educativo al DSA nella scuola in aree come la condivisione e scambio di diversi punti di vista rispetto alle specifiche esperienze che ogni studente attraversa, non solo basandosi sul valore “predittivo” della diagnosi; e per implementare differenti strategie per favorire una scuola più inclusiva.

Limiti dello studio e riflessione critica

Trattandosi di una dimensione qualitativa in profondità il numero di partecipanti e la selezione del campione non può essere rappresentativo né consentire generalizzazioni di

sorta. Nonostante i risultati, si deve tenere conto che, con futuri gruppi, la sistematicità dell'esplorazione dei temi qui definiti con ogni soggetto o gruppo non potrà mai essere tale, perché dovrà comunque seguire la singolarità dell'esperienza e del gruppo coinvolto.

Anche la conduzione e modalità di svolgimento presentano una scarsa generalizzabilità in quanto è necessaria una specifica conoscenza da parte dei ricercatori di una conoscenza dello specifico teatrale e di improvvisazione per la conduzione del gruppo.

Riferimenti bibliografici

- AID. (2007). *Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a9cf25e3-2cd0-471a-9b44-f2d12d17e5a3/raccomandazionidsa2007.pdf>
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2001). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: Utet.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna: Il Mulino.
- Blackman, S. (2011). Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: what Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning. *Journal in Research of Special Educational Needs*, 11 (3), 178-185.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi. Teoria e pratica del teatro latino-americano*. Milano: Feltrinelli.
- Bocci, F. , & Bonavolontà, G. (2016). Irrompere nell'immaginario. Pratiche di destrutturazione della rappresentazione della disabilità. *Atti del Convegno Summer School SIPES*, Bressanone.
- Booth, T. & Ainscow, M. (a cura di Dovigo, F.) (2015). *Nuovo index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Borie, M. (1994). *Antonine Artaud. Il teatro e il ritorno alle origini*. Bologna: Nuovo Alfi Editoriale.
- Brook, P. (1968). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.
- Bruck, M. (1987). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 37 (1), 252-263.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2013). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Davis, L. (2013). Disability, normality and power. In L. Davis (ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Trento: Erickson
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.

- Elliott, J. (2005). The dyslexia debate continues. *The Psychologist*, 18(12), 728–730
- Ferrazzi, D., Lampugnani, G., & Cividati, B. (2014). *Rappresentazioni e vissuti relativi al DSA in adolescenza*, Atti del XXIII Congresso Nazionale AIRIPA Lucca.
- Frassinetti, F., Bolzani, D., & Angelini, D. (2012). *Dislessia negli adulti: una rassegna delle conoscenze*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Gamelli, I. (2007). Una pedagogia a piedi nudi. *Animazione sociale*, 3, 13-19.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for learning*, 25 (4), 187-193.
- Goffman, E. (trad it. 2003). *Stigma. Notes on the management of Spoiled Identities*. Verona: Ombre Corte.
- Goode, J. (2007). Managing disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22 (1), 35–48.
- Grotowsky, J. (trad. it. 1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R.L. (2009). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 86, 66-86.
- Istituto Superiore di Sanità (2011). *DSA Documento d'intesa, PARCC*. www.lineeguidadsa.it
- Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? *READING literacy and language*, July, 82–85.
- Kottak, C.P. (2006). *Physical anthropology and archaeology*. New York : McGraw-Hill Higher Education.
- Lampugnani, G. (2015) L'esperienza del Disturbo Specifico di Apprendimento: vissuti e rappresentazioni. *Atti del XXIV Congresso Nazionale AIRIPA*. Pesaro.
- Lampugnani, G., & Ferrazzi, D. (2017). Use of theatre laboratory with specific learning disabilities pupils. *European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings – Quality and reflexivity in qualitative inquiry*. Leuven: KU Leuven NQRL. ISBN 9789067841979
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principle and Practice*. London: SAGE.
- Macdonald, S. (2009). Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability. *Dyslexia*, 15 (4), 347-362
- Massa., R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381.
- Medeghini, R. (2015). *Norma e normalità nei disability studies*. Trento: Erickson.
- Moreno, J.L. (1973). *Il teatro della spontaneità*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Moscovici, S. (trad. 1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R.M. Farr, & S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.

- Pollak, D. (2005). *Dyslexia: The Self and Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23, 499-513.
- Riddick, B. (1996). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties*. London: Routledge.
- Ruggerini, C. Manzotti, S. Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., & Tagliazucchi, S. (2016). Narrative Based Medicine and Dyslexia: a happy marriage between qualitative and quantitative data for Positive Young Development. *5th All European Dyslexia Conference Abstracts*, 126, http://www.eda2016.unimore.it/images/file/ABSTRACT_EDA_7.10.2016.pdf.
- Scabia, G. (1976). *Marco Cavallo*. Torino: Einaudi.
- Shah, S. Travers, C., & Arnold, J. (2004). Disabled and successful: education in the life stories of disabled high achievers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 122–132.
- Siegel, A.M. (1996). *Heinz Kohut and the psychology of the self*. New York: Routledge.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: SAGE.
- UPIAS (1976). *Fundamental principles of disability*. London, UNION of the Physically Impaired Against Segregation.
- Vecchini, A. (2010). *Dislessia ed emozioni. Le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*. Perugia: Morlacchi.
- Warren, B. (1995). *Arteterapia in educazione e riabilitazione*. Trento: Erickson
- Whyte, W.F. (1991). *Participatory action research*. London: SAGE.

Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato.

Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova

Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan

Università di Padova

** Azienda Ospedaliera – Università di Padova*

Abstract

Il presente progetto pilota è finalizzato alla creazione e attuazione di interventi di educazione alla salute (mediati dall'uso di strumenti dialogici originali) in un gruppo di 14 pazienti sottoposti a trapianto di fegato in età infantile. I pazienti, in una fascia di età compresa tra tarda adolescenza e giovane età adulta, sono parimenti coinvolti in un processo di transizione dal servizio pediatrico al servizio per adulti. Ciascuna persona è stata coinvolta nello studio per 10 mesi; ogni paziente è stato allocato mediante randomizzazione nel gruppo sperimentale (partecipa agli incontri) o di controllo (non partecipa). Sono stati utilizzati metodi di ricerca misti: i) analisi statistica dell'efficacia degli interventi (somministrazione pre e post di una batteria di 5 questionari); ii) analisi qualitativa di interviste semi-strutturate (condotte con l'intero gruppo) e dei contenuti emersi nel corso degli incontri (con gruppo sperimentale). Lo studio, iniziato a luglio 2015, si è concluso a ottobre 2016.

Parole chiave: interventi educativi - strumenti educativi - trapianto di fegato - transizione - ricerca mix method

The main aims of this pilot project were to understand specific features and needs in a group of 14 young liver transplanted patients and to create ad hoc educational interventions in order to support them and foster their life and health skills during the transition process. Overall, patients have been involved in the study for 10 months; they have been randomized in

two groups: experimental (educational interventions) and control group (no educational interventions). Both qualitative and quantitative methodologies have been used. Thematic analysis has been conducted in order to discuss themes emerged from semi-structured interviews conducted with all patients involved in the study. Statistical analysis has been performed in order to verify the effectiveness of the interventions. The project has been conducted between July 2015 and October 2016.

Keywords: educational interventions – educational tools – liver transplantation – transition – mix method research

Introduzione

Trapianto in età giovanile, transizione e attività educativa in contesti sanitari

Il delicato equilibrio sul quale un giovane uomo o una giovane donna tenta di poggiare la costruzione della propria identità può venire alterato da una malattia o condizione di cronicità, quale il trapianto. Esperienze di questo tipo possono accompagnare la persona sin dai primi giorni di vita o insorgere nel corso dell'adolescenza.

Con riferimento alla qualità di vita di giovani affetti da patologie croniche va considerata la rilevante interazione tra il processo di maturazione bio-psico-sociale (paradigmatico del periodo adolescenziale – giovanile) e le esigenze poste in essere dalla gestione di una condizione cronica. Questo complesso sistema di relazioni può rappresentare infatti una sfida significativa sia per il ragazzo che per i familiari e i professionisti sanitari (Michaud et al., 2007).

Durante questa età il paziente si trova inoltre coinvolto in un importante processo di transizione dal servizio pediatrico al servizio per adulti (Bell et al., 2008). Si tratta di un evento significativo nella vita di giovani ragazzi che, molto spesso, hanno una storia di malattia molto lunga. I differenti elementi coinvolti nella transizione riguardano domini connessi alla gestione della condizione cronica, dunque alla salute e all'aderenza, aspetti psicosociali e educativo-vocazionali (Geenen, Powers, & Sells, 2003).

Proprio l'aderenza alle prescrizioni terapeutiche (elemento particolarmente critico in età giovanile e per altro fondamentale dopo trapianto) può rappresentare un aspetto particolarmente sfidante poiché chiama in causa il possesso di alcune abilità e competenze specifiche (Dobbels et al., 2005; Sabate, 2003).

Alla luce di tali riflessioni, diversi autori hanno posto in evidenza la necessità di sviluppare pratiche, anche educative, mirate al supporto dei pazienti più giovani (Bell et al., 2008). Tali interventi dovrebbero prevedere il rinforzo di competenze di autocura, *self-*

management (Burra, 2012; Fredericks et al, 2010) comunicativo-relazionali, di presa di decisione e soluzione di problemi (Aujoulat et al., 2011).

La prospettiva teorica cui si rifà il presente progetto riguarda forme di educazione che privilegiano un'azione finalizzata all'empowerment della persona affetta da patologia cronica (Anderson & Funnel, 2010; Aujoulat et al., 2008). La promozione di abilità autoriflessive e di coping e il miglioramento di una serie di competenze di vita "trasversali" (quali: la presa di decisione, la soluzione di problemi, la capacità di relazione e comunicazione) (OMS, 2003) diventano quindi l'oggetto di pratiche educative che mirano all'incremento dell'autonomia e della centralità della persona nel processo di cura. Favorire il coinvolgimento attivo del paziente coincide quindi con il tentativo di fornire, per mezzo dell'educazione, quegli strumenti che - calibrati in base alle caratteristiche soggettive - possono agevolare lo sviluppo del sé in linea con la volontà e le motivazioni personali (Bobbo, 2012).

In quest'ottica, ciò appare raggiungibile principalmente attraverso la mediazione narrativa e il dialogo intesi come strumenti educativi di elezione (Castiglioni, 2014; Demetrio, 2012; Zannini, 2008). A partire da questa prospettiva è possibile prevedere l'utilizzo di strumenti che fungono da mediazione nel dialogo educativo con la persona affetta da patologia cronica (Engelund, 2011).

Domande di ricerca e obiettivi dello studio

Formulazione delle domande di ricerca

I quesiti di ricerca da cui ha preso avvio lo studio riguardano due dimensioni speculative:

- analisi del vissuto di trapianto: quali caratteristiche assume il vissuto di trapianto di fegato in età giovanile (in termini di sensazioni, emozioni, ricordi)? Come si percepiscono i giovani pazienti nella gestione della loro salute? Come vivono il processo di transizione (nei termini di esperienze e/o aspettative)?
- analisi relativa all'implementazione di interventi e strumenti educativi di dialogo e autoriflessione: quali caratteristiche devono possedere strumenti di dialogo da utilizzarsi in contesti di cronicità? Che esiti può avere, anche in termini di efficacia, l'utilizzo di questi strumenti nella relazione con il giovane paziente trapiantato?

Definizione degli obiettivi di studio

- Analisi del vissuto di trapianto e dell'esperienza di transizione (nei termini di esperienze, ricordi, emozioni, idee, bisogni vitali) in un gruppo di pazienti in tarda adolescenza e giovane età adulta, sottoposti a trapianto di fegato.

- Strutturazione, implementazione e verifica dell'efficacia di una serie di interventi educativi, mediati dall'uso di strumenti di dialogo originali in un gruppo di pazienti (tarda adolescenza, giovani adulti) sottoposti a trapianto di fegato.

Il processo di verifica di efficacia si fonda sull'ipotesi di ricerca che esista una relazione positiva tra l'implementazione degli interventi/strumenti e il benessere complessivo, l'aderenza terapeutica, il rinforzo di competenze legate al processo di problem solving e alla gestione autonoma della salute.

Il raggiungimento di questi due obiettivi sarà funzionale al perseguimento di due ulteriori finalità nel lungo termine: la revisione e il miglioramento degli strumenti educativi creati e l'elaborazione di una serie di riflessioni critiche in relazione al processo di transizione per questo specifico gruppo di pazienti.

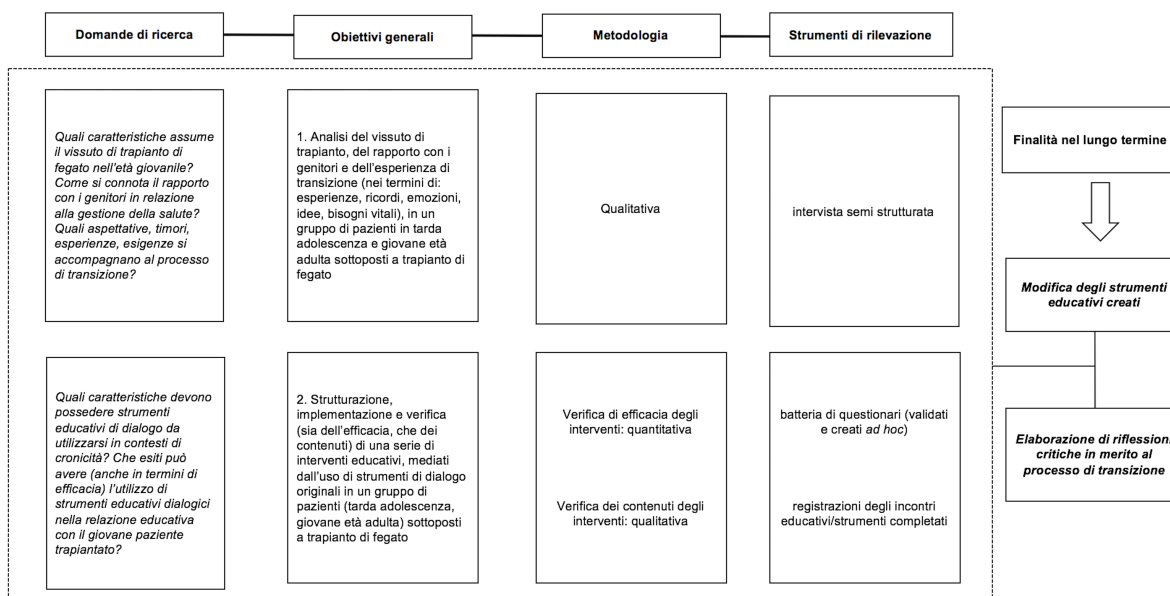
Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Scelte metodologiche

Considerata la natura delle domande e degli obiettivi di ricerca si è reso indispensabile il ricorso a una metodologia “mix-method” (Onwuegbuzie & Leech, 2005; Johnson et al., 2007). Nello specifico si fa riferimento a una metodologia “quasi mista” (embedded design) che prevede l'implementazione di metodi e strumenti qualitativi e quantitativi in relazione alla natura degli obiettivi perseguiti.

- Analisi del vissuto: si è ricorso ad una metodologia qualitativa atta ad indagare in profondità le dinamiche emotive che caratterizzano l'esperienza di trapianto. Sono state condotte delle interviste semi-strutturate che hanno permesso di affrontare particolari temi identificati attraverso la disamina della letteratura (con particolare riferimento anche a studi qualitativi precedentemente condotti in questo ambito) lasciando altresì aperta la possibilità di affrontare tematiche originali scaturite dal dialogo con il paziente.
- Verifica dell'efficacia degli interventi e strumenti educativi: sono state previste due modalità di analisi, una quantitativa (somministrazione di una batteria di questionari prima e dopo gli interventi) e una qualitativa (che sarà applicata in una fase successiva dello studio per approfondire gli argomenti affrontati nel corso degli incontri).

Figura 1 - Domande, obiettivi e metodologie adottate nella strutturazione del progetto



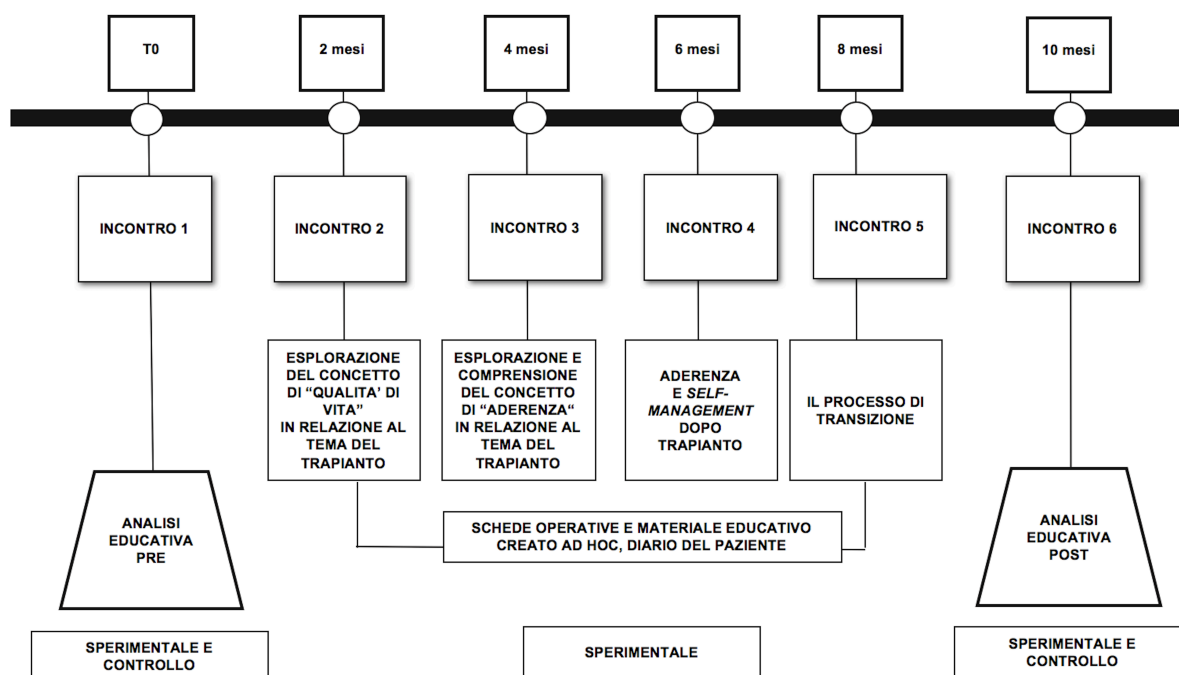
Disegno e tempistiche dello studio

Il ricorso ad una esperienza “pilota” risulta giustificato dal fatto che, come emerso dalla disamina della letteratura, sono ancora piuttosto scarsi gli studi interventistici in questo ambito.

Si descriveranno ora più nel dettaglio le caratteristiche dello studio. Ogni paziente che ha accettato di partecipare è stato coinvolto nel progetto per 10 mesi. È stata prevista la randomizzazione dei pazienti (selezionati in base a criteri di inclusione/esclusione) in due gruppi: sperimentale (Gs) (con i quali sono stati attuati interventi educativi mediati dall'uso di strumenti di dialogo) e di controllo (Gc) (non hanno partecipato agli incontri).

Dopo la firma del modulo di consenso informato, i pazienti sono stati quindi assegnati nel corso del primo incontro (T0) al Gs piuttosto che Gc in base al contenuto di una serie di buste numerate. Sempre nel primo incontro è stata condotta un'intervista semi-strutturata e l'analisi pre-test (batteria questionari) con tutti i pazienti. I giovani del Gs hanno successivamente preso parte a 4 incontri educativi individuali con un educatore professionale (rispettivamente a 2, 4, 6, 8 mesi da T0). A 10 mesi da T0 tutti i pazienti (Gs e Gc) sono stati rivalutati per l'analisi post-test (Figura 2).

Figura 2 - Scansione degli incontri educativi



Materiali e metodi

Metodi e tecniche di raccolta dei dati

Analisi qualitativa:

- Vissuto di trapianto: è stato approfondito attraverso la conduzione di un'intervista semi-strutturata (Coggi & Ricchiardi, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2011), momento iniziale dell'analisi educativa. La costruzione del protocollo di intervista è stata guidata dalla disamina della letteratura. Si tratta di tre domande (con formulazione generica) relative ai principali temi connessi all'esperienza di trapianto (vissuto personale del giovane, rapporto con i genitori nella gestione della salute e transizione).

Analisi quantitativa (dimensioni considerate):

- Benessere complessivo: Satisfaction Profile (SAT – P); questionario validato composto da 32 item attraverso il quale il paziente esprime il suo grado di soddisfazione in merito alla funzionalità fisica, psicologica, lavorativa/di studio, sonno/alimentazione/tempo libero e sociale (Majani & Callegari, 1998). Il punteggio è compreso tra un minimo (=0) e un massimo (=100) di soddisfazione. I punteggi possono essere calcolati per singolo item o per item aggregati. Lo strumento è stato compilato dal paziente.

- Aderenza terapeutica: i) Scala di Morisky per l'aderenza terapeutica (MMAS-4) composta da 4 item (Morisky et al., 1986). Il test, validato e breve, fornisce un risultato dicotomico (sì/no) relativamente all'aderenza generica. Ad ogni risposta "sì" vengono assegnati zero punti, ad ogni risposta "no" un punto. Lo strumento è stato compilato dal paziente. ii) Griglia di analisi "Valutazione dell'aderenza in pazienti sottoposti a trapianto di fegato" costruita *ad hoc* per la valutazione di aspetti più specifici legati all'aderenza dopo il trapianto di fegato. Lo strumento (composto da 14 item) valuta aspetti legati all'assunzione della terapia immunosoppressiva e al mantenimento di uno stile di vita adeguato ed è stato somministrato dall'educatore professionale. Il questionario è stato creato da un team multiprofessionale ed è stato impiegato in altri studi (i.e. Germani et al., 2011).
- Autoefficacia percepita nella gestione di situazioni problematiche: Scala di autoefficacia percepita nella soluzione di problemi (APSP): validato, composto da 14 item (scala Likert a sette posizioni) (Pastorelli, Vecchio, & Boda, 2001 in Caprara, 2001). Lo scoring totale (somma dei punteggi assegnati a ciascun item) va da un minimo di 14 ad un massimo di 98. Lo strumento è stato compilato dal paziente.
- Livello di competenza percepito rispetto al tema della transizione: Griglia di analisi "Gestione autonoma del proprio stato di salute in relazione al processo di transizione" costruita *ad hoc* al fine di valutare il livello di competenza percepito nella gestione di alcune dimensioni cruciali per effettuare un positivo processo di transizione. Lo strumento si compone di 7 item, ognuno valutato su 5 posizioni ed è stato somministrato dall'educatore professionale. Il questionario è stato creato in riferimento alla consultazione di un meeting report (pubblicato nel 2008 da Bell e colleghi) focalizzato sul tema della transizione di giovani trapiantati.

Analisi dei dati

I contenuti di natura qualitativo-narrativa sono stati sottoposti ad analisi tematica attraverso la ricognizione e discussione critica dei principali contenuti emergenti (Coggi & Ricchiardi, 2005; Cohen et al., 2011) (Atlas.Ti, versione 7.1.8).

Per quanto concerne l'analisi statistica, le variabili di tipo categoriale sono state analizzate descrittivamente riportando numero e percentuale di risposte; per quelle di tipo quantitativo si sono riportate media, deviazione standard, minimo e massimo.

Si è proceduto con una presentazione descrittiva dei risultati ottenuti per l'intero gruppo di pazienti alla somministrazione "pre" dei questionari seguita da un confronto tra i punteggi ottenuti ai test (pre vs. post) entro il Gs e entro il Gc. La scelta di condurre un confronto "entro i gruppi" si lega alle caratteristiche del campione: si tratta infatti di un campione di convenienza, di dimensioni ridotte. I risultati ottenuti non possono dunque

essere generalizzati ma sono stati piuttosto considerati come elementi direzionali per un riadattamento degli strumenti impiegati e degli interventi attuati. Nello specifico sono stati utilizzati i test statistici di Fisher, di McNemar, di Wilcoxon per campioni appaiati (SPSS, versione 23).

Processo di reclutamento dei partecipanti

Trattasi di un campione di convenienza e di numero ridotto (proprio poiché il progetto si caratterizza come prima esperienza pilota). I pazienti coinvolti hanno un'età compresa tra la tarda adolescenza e la giovane età adulta (indicativamente tra 15 - 30 anni), sono stati sottoposti a trapianto di fegato e sono seguiti da servizio pediatrico o per adulti.

La scelta di questo target di pazienti si lega al fatto che tutti si trovano in una fase di vita nella quale è previsto l'avvio del processo di trasferimento al servizio per adulti o, in alternativa, lo stesso è avvenuto solo da un breve periodo.

Aspetti etici

Prima dell'avvio del progetto il protocollo dello studio è stato sottoposto al vaglio del Nucleo per la sperimentazione clinica e, successivamente, al Comitato Etico (CE) dell'Azienda Ospedaliera – Università di Padova. Unitamente al protocollo integrale sono stati presentati al CE altri documenti tra cui: versione sintetica del protocollo; scheda raccolta dati (CRF); informativa e consenso informato; informativa e manifestazione del consenso al trattamento dati; lettera per il medico di base/pediatra; lettera per il genitore (per i pazienti minorenni).

Lo studio è stato approvato dal CE; a tutti i partecipanti sono state espone le finalità del progetto; coloro i quali hanno deciso di partecipare hanno firmato il consenso informato (per i minori di 18 anni hanno firmato anche i genitori).

Risultati

Lo studio ha preso avvio a luglio 2015 e si è concluso a ottobre 2016. Sono stati coinvolti 14 pazienti, 8 maschi e 6 femmine, con un'età media (\pm DS) di 23,9 (\pm 4,7) anni (range: 16 – 30) e un'età media al momento del trapianto di 8,7 (\pm 7,2) anni.

Analisi qualitativa dalle interviste

L'analisi ha permesso di approfondire diversi aspetti legati al trapianto, connessi al tema del “ricordo”, della “comunicazione e del racconto”. Ancora, il legame ambivalente con i genitori, il rapporto con i compagni di scuola e la percezione, connessa all'esperienza di transizione, caratterizzata da una significativa tensione tra dipendenza e autonomia (soprattutto dalle figure genitoriali).

Analisi quantitativa dei dati alla somministrazione pre e post interventi

Considerando l'intero campione di pazienti, i dati emersi dall'analisi pre intervento indicano, per il benessere soggettivo (SAT-P), medie (\pm DS) più elevate per la funzionalità fisica ($67 \pm 15,3$) e sociale ($66 \pm 18,5$) rispetto a quella psicologica ($60 \pm 18,7$), lavorativa ($62,8 \pm 22,2$) e legata allo stile di vita ($60,9 \pm 15,4$). Per quanto riguarda l'MMAS, quasi il 30% dei pazienti si è collocato nella fascia di mancata aderenza; dato confermato anche dai risultati emersi dalla somministrazione del questionario ad hoc. Rispetto alla percezione di autoefficacia nella soluzione di problemi, è emerso un punteggio (\pm DS) classificato come "basso", di $66 (\pm 13,1)$.

Al confronto operato entro i gruppi nel pre e post test, i dati hanno evidenziato un miglioramento statisticamente significativo alla somministrazione post nel Gs per i punteggi del SAT-P inerenti tono dell'umore ($p < 0,001$), stabilità emotiva ($p < 0,05$) e fiducia in se stessi ($p < 0,05$). Per quanto concerne l'aderenza si ravvisa un generale mantenimento dell'aderenza nel Gs e un consolidamento della mancata aderenza nel Gc ($p = ns$). Rispetto all'autoefficacia (APSP) si osserva un decremento del punteggio complessivo al post test nel Gc ($p < 0,05$).

Significatività dello studio

Questo studio rappresenta una prima esperienza a carattere interventistico; le prospettive future e auspicabili consistono nella revisione degli interventi e in una loro possibile implementazione in un campione più esteso di giovani pazienti. Il progetto potrebbe inoltre fornire un nuovo punto di vista rispetto alla transizione nelle sue implicazioni clinico - pratiche.

Limiti dello studio e riflessioni conclusive

Un primo limite è rappresentato dall'esiguità del campione che non consente la generalizzazione dei dati e l'applicazione di statistiche inferenziali puntuali. Un secondo limite è legato alla valutazione post test, che dovrebbe essere effettuata preferibilmente almeno dopo 6 mesi dalla conclusione degli interventi.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, R.M., & Funnell, M.M. (2010). Patient empowerment: myths and misconceptions. *Patient Education and Counseling*, 79(3), 277-282.
- Aujoulat, I., Marcolongo, R., Bonadiman, L., & Deccache, A. (2008). Reconsidering patient empowerment in chronic illness: a critique of models of self-efficacy and bodily control. *Social Science & Medicine*, 66(5), 1228-1239.
- Aujoulat, I., Deccache, A., Charles, A.S., Janssen, M., Struyf, C., Pelicand, J., Ciccarelli, O., Dobbels, F., & Reding, R. (2011). Non-adherence in adolescent transplant recipients:

- The role of uncertainty in health care providers. *Pediatr Transplantation*, 15(2), 148–156.
- Bell, L.E., Bartosh, S.M., Davis, C.L., Dobbels, F., Al-Uzri, A., Lotstein, D., Reiss, J., & Dharnidharka, V.R., on behalf of the conference attendees. (2008). Adolescent Transition to Adult Care in Solid Organ Transplantation: A consensus conference report. *American Journal of Transplantation*, 8(11), 2230–2242.
- Bobbo, N. (2012). *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*. Padova: Cleup.
- Burra, P. (2012). The adolescent and liver transplantation. *Journal of Hepatology*, 56(3), 714–722.
- Caprara, G.V. (a cura di) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Castiglioni, M. (A cura di) (2014). *Narrazione e cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Oxon: Routledge.
- Demetrio, D. (A cura di) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Dobbels, F., Van Damme-Lombaert, R., Vanhaecke, J., et al. (2005). Growing pains: non-adherence with the immunosuppressive regimen in adolescent transplant recipients. *Pediatr Transplant*, 9(3), 381–390.
- Engelund, G. (2011). *In balance with chronic illness. Tools for Patient. Education*. 1st ed. Gentofte, Denmark: Steno Health Promotion Center.
- Fredericks, E.M., Dore-Stites, D., Well, A., Magee, J., Freed, G., Shieck, V., & Lopez, M. (2010). Assessment of transition readiness skills and adherence in pediatric liver transplant recipients. *Pediatric Transplantation*, 14(8), 944–953.
- Geenen, S.J., Powers, L.E., & Sells, W. (2003). Understanding the role of health care providers during the transition of adolescents with disabilities and special health care needs. *Journal of adolescent health*, 32(3), 225–233.
- Germani, G., Lazzaro, S., Gnoato, F., Senzolo, M., Borella, V., Rupolo, G., Rigotti, P., Feltrin, G., Loy, M., Martin, A., Sturniolo, G.C., & Burra, P. (2011). Nonadherent behaviors after solid organ transplantation. *Transplantation Proceedings*, 43(1), 318–323.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Majani, G., & Callegari, S. (1998). SAT-P Satisfaction profile. Soddisfazione soggettiva e qualità della vita. Trento: Erickson.
- Michaud, P.A., Suris, J.C., & Viner, R. (2007). The adolescent with a chronic condition. Epidemiology, developmental issues and health care provision. OMS.
- Morisky, D.E., Green, L.V., & Levine, D.M. (1986). Concurrent and predictive validity of a self-reported measure of medication adherence. *Med Care*, 24(1), 67–74.

- Onwuegbuzie, A.J., & Leech, N.L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2003a). Skills for Health. Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school.
- Sabate, E. (2001). WHO Adherence Meeting Report. Geneva: OMS.
- Zannini, L. (2008). *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma.

Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'

Valentina Migliarini

Università di Roma Tre

Abstract

Il presente articolo intende esaminare l'intersezione fra i concetti di 'razza' e disabilità nell'esperienza educativa dei minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo (MSNARA), residenti nella città di Roma. Basandosi su un progetto di ricerca dottorale di natura qualitativa, e condotto attraverso la metodologia della grounded theory costruttivista, il contributo analizza sia i discorsi discriminatori dei professionisti Bianchi e Italiani che operano nelle organizzazioni per i rifugiati e nelle istituzioni educative della Capitale, sia le narrative dei MSNARA. L'articolo fa luce sulle criticità dei modelli di "integration-style inclusion", che sembrano favorire la produzione e la riproduzione di disuguaglianze educative e sociali, rendendo i minori rifugiati soggetti razzializzati e disabilitati. Attraverso la prospettiva teorica del Dis/Ability Critical Race Theory (DisCrit), il contributo mostra i processi normalizzanti di razzismo e "abilismo", enfatizzando come le politiche educative Italiane sulla 'diversità' si focalizzino ancora sui deficit e gli svantaggi individuali, piuttosto che trasformare in modo sistemico le istituzioni educative in senso inclusivo.

Parole Chiave: Dis/ability Critical Race Theory - MSNARA - Bisogni Educativi Speciali - Grounded Theory

This article intends to examine the intersection of 'race', disability and migratory status in the educational and social experiences of unaccompanied asylum-seeking and refugee children, residing in Rome. Drawing on a doctoral research project, carried out through a qualitative

constructivist grounded theory methodology, the article analyses the discriminatory discourses of White Italian professionals operating in refugee agencies and educational institutions, as well as the narratives of unaccompanied forced migrant children. It sheds light on the criticism and discrepancies of current models of “integration-style inclusion”, which produce and reproduce educational inequalities, rendering refugee children as racialised and disabled subjects. Adopting the intersectional perspective of the Dis/Ability Critical Race Theory (DisCrit) in education, the article attempts to show how Italian educational policies dealing with ‘diversity’ are still focusing on individual deficits and disadvantages, rather than promoting a systemic change of educational institutions in inclusive terms.

Key Words: Dis/Ability Critical Race Theory - Forced Migrant Children - Special Educational Needs - Grounded Theory

Introduzione

Il presente contributo si propone di analizzare le esperienze educative e gli attuali percorsi d'integrazione sociale dei minori stranieri non accompagnati richiedenti-asilo e rifugiati (MSNARA) che risiedono nel Comune di Roma, adottando una prospettiva intersezionale e inter-disciplinare. Poiché lo studio si propone, in particolare, di far luce sulle intersezioni fra razza, disabilità e status migratorio, attraversando i contesti del sistema di accoglienza e quelli della scuola e dei servizi educativi e sociali, una visione multidimensionale di tale questione viene qui presentata, così come riflessa nella prospettiva dei professionisti operanti nei servizi per i rifugiati e nelle istituzioni educative, e nella prospettiva dei minori stessi. In tal modo, il contributo apre una nuova discussione nell'ambito dei *Dis/Ability Critical Race Theory (DisCrit) in Education* (Annamma, Connor, Ferri, 2013; 2016) su come le categorie ‘razza’, disabilità e status migratorio s'intersecano e influenzano i percorsi scolastici e la vita nella società ospitante di questo particolare gruppo di studenti. Tale discussione sembra essere motivata dalla necessità di fare luce sulle esperienze educative di persone che, attraverso processi di ‘soggettivazione’ (Butler, 1997a,b), vengono collocate agli interstizi di diversità multiple, e di analizzare come gli attuali percorsi d'integrazione nel contesto romano – e più in generale nel contesto italiano – rendono tali studenti ‘inferiori’, rispetto agli studenti Italiani Bianchi con o senza disabilità e, al contempo, ‘meno autentici’ rispetto agli altri minori richiedenti asilo.

I dati raccolti attraverso una metodologia qualitativa e basata sulla grounded theory (GT) costruttivista (Charmaz, 2014), per il progetto di ricerca dottorale svolto nell'arco di tre anni, illustrano come i concetti di razza, razzismo, abilità e Bianchezza operano nei discorsi dei professionisti, e anche in un certo senso in quelli dei minori richiedenti asilo.

Tali discorsi sembrano essere perfettamente inseriti in una situazione educativa e sociale in cui l'“*integrarsi*” è percepita come la migliore strategia lì dove lo studente Bianco, Italiano e ‘abile’, rappresenta lo standard.

Il contributo comincia col prendere in esame gli strumenti teorici forniti dall'approccio dei *Disability Critical Race Theory (DisCrit)*, arricchito dalla nozione di *discursive agency* così come elaborata da Judith Butler, e il loro utilizzo nella presente discussione. In seguito illustra il disegno dello studio e la metodologia della ricerca, che ha permesso la raccolta e l'analisi dei dati. Importanti questioni etiche relative allo studio saranno altresì presentate. Alcuni fra i più rilevanti risultati dello studio, su cui tale articolo si fonda, mostrano delle narrative socio-educative e politiche che suggeriscono una tendenza da parte dei professionisti alla ‘BESsizzazione’¹ (Bocci, 2016) e al *disablement* (D'Alessio, 2011;2014) dei MSNARA, e al contempo l'agentività o *discursive agency* (Butler, 1997a,b) di tali minori di reagire a questa tendenza e a esprimere le loro aspirazioni e visioni educative. In conclusione, il contributo presenta una riflessione critica sulla significatività dello studio, e in particolare sull'importanza di applicare nell'ambiente educativo e sociale italiano l'approccio DisCrit, un quadro teorico fondamentale che svela i modi contestualmente contingenti nei quali ‘l'Altro deviante’ è costruito e reificato.

DisCrit e *Discursive Agency* nel contesto Italiano

Avendo scelto la metodologia della grounded theory costruttivista nel condurre il progetto di ricerca presentato in tale contributo, si è dunque intrapreso un processo interpretivista al fine di generare una teoria, nella consapevolezza che la conoscenza è situata all'interno di prospettive socioculturali (Charmaz, 2014). Considerato tale impianto metodologico, la ricerca ha beneficiato di vari spunti teorici, o *sensitizing concepts* (Blumer, 1969). In questo contributo una particolare enfasi sarà data al quadro teorico interdisciplinare e intersezionale dei *Dis/Ability Critical Race Theory (DisCrit)* (Annamma, Connor, Ferri, 2013; 2016), e alla nozione di *discursive agency* di Judith Butler (1997a,b).

¹ L'essere frequentemente soggetti di etichettatura come aventi Bisogni Educativi Speciali (BES). Nel caso dei MSNARA, la cultura e la lingua del paese d'origine viene fatta ricadere spesso nella categoria “svantaggio linguistico e culturale”, espressa nelle politiche sui BES. Alcune fra le principali politiche Italiane sui BES: MIUR, *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4/8/2009; *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (Legge 8/10/2010 n. 170); *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2011); *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, Settembre 2012; Direttiva Ministeriale, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 Dicembre 2012; C.M. n. 8, *Indicazioni operative concernenti la direttiva ministeriale del 27 Dicembre 2012 recante “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”*, 6 Marzo 2013; Nota n. 2563/2013, “*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Chiarimenti*”, del 22 Novembre 2013.

Concettualizzato di recente negli Stati Uniti, *DisCrit* rappresenta uno strumento di consapevolezza teorica, pedagogica e politica che migliora la comprensione trasversale delle identità umane. Dopo diversi tentativi di mostrare come l'intersezione fra *Disability Studies (DS)* e *Critical Race Theory (CRT) in education* possa offrire una più puntuale comprensione di come le idee di 'razza' e 'abilità' sono utilizzate negli ambienti educativi e nella società (Erevelles, 2011; Ferri, 2010; Leonardo and Broderick, 2011; Watts and Erevelles, 2004), l'introduzione di *DisCrit*, come "coalizione teorica dalla connotazione decisamente politica" (Ferri, 2010, p.1), ha permesso di evidenziare come razza e abilità operino nelle interazioni, nei discorsi, nelle procedure e nelle istituzioni educative e il loro impatto sulla vita e sui percorsi formativi degli studenti non Bianchi e appartenenti a comunità generalmente marginalizzate (Annamma, Connor, Ferri, 2013; 2016). Elementi di entrambi gli approcci critici (*Disability Studies* e *Critical Race Theory*) sembrano convergere in una prospettiva interdisciplinare che interroga e sovverte le prospettive egemoniche di normalità, le quali hanno contribuito alla costruzione sociale di 'razza' e 'disabilità', e riconosce come queste siano influenzate e trasformate da condizioni contestuali specifiche e dalle relazioni umane. *DisCrit* intende affrontare la questione della sovrarappresentazione degli studenti Neri, migranti, o appartenenti ad altri gruppi etnici nella macro- categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES), soprattutto mostrando come il processo di etichettatura di uno studente - o BESSizzazione come definita da Bocci (2016)- contribuisce alla reificazione della stessa etichetta. In altre parole, l'etichetta diventa la caratteristica distintiva degli studenti identificati come aventi Bisogni Educativi Speciali, ai quali dunque è fornita un'educazione 'speciale', con un curriculum individualizzato, un insegnante di sostegno e altre risorse particolari, al fine di aiutarli a raggiungere gli 'standard' prefissati dalla scuola, pur tuttavia producendo macro e micro esclusioni educative e sociali piuttosto che un'eguaglianza effettiva.

La prospettiva *DisCrit*, dunque, enfatizza gli aspetti più critici delle politiche sui BES, sottolineando come queste si fondino storicamente e globalmente su concezioni della disabilità elaborate esclusivamente in campo scientifico, psicologico e medico. L'espansione dei significati di disabilità, in ambito sociale, culturale e storico, contribuisce a una visione critica delle tensioni e delle contraddizioni che caratterizzano le politiche sui BES, tanto in Italia quanto nel mondo (Baglieri *et al.*, 2011).

Applicato all'ambiente educativo italiano, caratterizzato dalla rinomata, a livello internazionale, legge anti-segregazione educativa o Integrazione Scolastica, l'approccio *Dis/Crit* fanno luce sulla resilienza di una percezione medica della disabilità, evidente in un linguaggio che richiama termini come "comorbidità", "disturbi", "difficoltà di apprendimento", "codici nosografici"; sulla presenza indiscussa del concetto astratto di 'normalità' e di 'omogeneità educativa', e su come l'Integrazione Scolastica di fatto mantenga lo *status quo* educativo, operando sui singoli alunni, soprattutto se migranti o

richiedenti asilo, piuttosto che sui processi culturali e sociali basati sull'interazione di sistemi interconnessi (alunno/insegnante; alunno/classe; alunno/ambiente scolastico; scuola/territorio). Infine, il quadro teorico *DisCrit* mostra come nella politica dell'Integrazione Scolastica, e nei suoi corollari, si riscontra una completa assenza d'indicazioni specifiche per trasformare i contesti educativi in modo inclusivo (D'Alessio, 2011; 2014).

Judith Butler (1997a,b) utilizza la nozione di “performativo”, il concetto di discorso, e di “soggettivazione”, per pensare alla costituzione, ai vincoli e alle possibilità politiche di ciascun soggetto. L'idea butleriana di performativo è presa in prestito dal pensiero di Derrida, concernente la natura del linguaggio e del suo rapporto con il mondo in cui un performativo è, quindi per Butler il performativo è “la pratica discorsiva che mette in atto o produce ciò che essa nomina” (1993, p. 13). Attraverso tale visione di performativo, lo studente/la studentessa talentuoso/a o con difficoltà emotive o comportamentali, così come l'insegnante stesso, è così perché lui/lei è designato come tale (Youdell, 2012). Considerando l'*agency*, o agentività, come discorsiva- ovvero il prodotto inaugurato dal e nel *discorso* e quindi in grado di partecipare alla sua catena citazionale- Butler (1997a,b) oltrepassa la definizione di *agency* come proprietà di un soggetto a-priori, razionale e con conoscenza di sé stesso, per affermare invece l'idea di un soggetto che può agire con intento (Youdell, 2012). In ultima analisi, il discorso e i suoi effetti superano l'intento o la volontà di un agente, ma come le pratiche del sé Foucaultiane, il soggetto performativamente costituito può ancora mettere in atto discorsi performativi, che hanno il potenziale di essere costitutivi (Butler, 1997a,b). Tali concetti sembrano avere importanti implicazioni in ambito educativo, anche nel contesto scolastico italiano, poiché invitano a riflettere sul fatto che nessuno è necessariamente ciò che è, e dunque il significato dell'essere un insegnante o uno studente si può ripensare radicalmente (Youdell, 2012).

Disegno dello Studio e Metodologia della Ricerca

Lo studio presentato nel presente contributo si allinea con una posizione interpretivista, soggettivistica e anti-positivista. La metodologia adottata dai ricercatori che s'identificano con una posizione interpretivista e soggettivista è di tipo qualitativo (Bassegy, 1999). All'interno delle molteplici tradizioni e scuole di pensiero che caratterizzano il paradigma interpretativo, la ricerca -a cui il presente contributo s'ispira - è allineata con il costruttivismo. Tali posizioni sono perfettamente in linea con le mie assunzioni filosofiche e domande di ricerca, alcune delle quali sono qui riportate:

- In che modo i minori non accompagnati richiedenti asilo e rifugiati con disabilità s'integrano nel sistema educativo italiano? In che modo le loro disabilità hanno un impatto sulle loro esperienze di vita e sull'accesso ai servizi sociali e sanitari- inclusi i centri di accoglienza dove sono ospitati?

- Come sono costruite le categorie di ‘razza’, disabilità e status migratorio da parte degli insegnanti e del personale scolastico e degli operatori sociali e sanitari? E in che modo queste costruzioni di significato influenzano l’educazione e la vita in Italia dei MSNARA con disabilità?
- In che modo le strategie educative pensate per i MSNARA con disabilità si concentrano su marcatori d’identità come ‘razza’, disabilità o status migratorio?
- Fino a che punto i MSNARA con disabilità hanno un ruolo attivo nel processo di certificazione della disabilità e nella negoziazione delle attività scolastiche comprese nel Progetto Educativo Individuale (PEI)? Quanto intelligibili sono le loro aspettative educative e di vita?

La ricerca ha assunto una posizione ontologica semi-realista. Ovvero, si accetta che una realtà esterna esiste in relazione al mondo fisico naturale, tuttavia la capacità di percepire e rappresentare ogni realtà sociale è inevitabilmente limitata alla nostra storicità. Pertanto ciò che noi rappresentiamo è sempre frutto della nostra (costruita) interpretazione. L’evoluzione costruttivista della GT sembra essere utile per lo studio qui presentato, in quanto permette di comprendere come forme di potere, oppressione e ingiustizia influiscono, in modo differenziato, sugli individui, i gruppi e varie categorie di persone (Charmaz, 2011). Inoltre, la GT costruttivista fornisce strumenti per rivelare l’importante legame fra l’esperienza concreta di sofferenza e la struttura sociale, la cultura e le pratiche sociali e politiche.

I partecipanti allo studio - per un totale di 27 soggetti fra cui 17 professionisti nel settore educativo, della salute e sociale, e 10 MSNA richiedenti asilo, sono stati selezionati attraverso una combinazione di campionamento propositivo e a valanga (Glaser, 1967). Sono stati scelti fra 9 servizi per i minori rifugiati presenti nel territorio romano e selezionati per il loro ruolo di responsabili, educatori, insegnanti, assistenti sociali, psicoterapisti, neuropsichiatri e mediatori culturali. L’accesso ai MSNA è stato garantito attraverso alcuni dei professionisti che operano nei servizi selezionati. I partecipanti sono stati invitati a prendere parte alla ricerca attraverso una mail, contenente informazioni relative allo scopo e le intenzioni della ricerca, le aree generali da discutere, e una copia della scheda per le interviste.

I dati sono stati raccolti attraverso interviste approfondite e individuali, in alcuni casi di gruppo, di tipo semi-strutturato e seguendo il modello dell’intervista costruttivista delineato dalla Charmaz (2014). Le interviste di gruppo non sono state pianificate in anticipo, poiché i professionisti sono stati avvicinati singolarmente in ciascun servizio. Nonostante ciò, il giorno dell’intervista più persone si sono dimostrate interessate a partecipare e a offrire prospettive varie rispetto al focus della ricerca.

L'analisi dei dati si è svolta attraverso diverse strategie di codifica, sempre codificando per azioni e processi al fine di mostrare come “gli individui reagiscono a ingiustizie e inuguaglianze” (Charmaz, 2011, p. 367), le quali hanno preceduto la stesura di *memos*. In seguito si è svolta una comparazione fra codici e categorie, che ha portato alla scrittura di successivi *memos*, alla comparazione fra le categorie emerse e la letteratura d'interesse, sino all'elaborazione della teoria.

La fase avanzata dell'analisi (o *analysis II*) ha portato all'identificazione di categorie emergenti, riportate in seguito, sulle quali sono stati scritti dei *memos* avanzati o riflessioni avanzate. Le categorie sono riportate in inglese, poiché i processi di codifica e di elaborazione di *memos* sono stati effettuati in lingua Inglese:

1. Promoting Social Integration;
2. Building Networks of Support;
3. Granting Access to Education and Healthcare;
4. Lacking Coordination with Schools/Educational Institutions;
5. Labelling as a Strategy for Educational Integration;
6. Lacking teachers' Training on Forced Migrant Children's Issues and Trauma;
7. SENitizing Forced Migrant Children;
8. Emerging of Racial Imaginary;
9. Disclosing Racial Stereotypes;
10. Being in a Limbo;
11. Performing the 'Good Asylum Seeker';
12. Tracing Significant Educational Pathways;
13. Living in a 'Segregated Bubble'/Being Naïve about Discrimination.

Lo studio si è avvalso del campionamento teorico, dopo la prima fase d'interviste, con lo scopo di discutere l'interpretazione emergente dall'analisi dei dati insieme ai partecipanti. Il campionamento teorico ha anche colmato i vuoti concettuali nei dati, all'interno e tra le categorie. In seguito a questa fase, ho scritto dei *revised memos* per ciascun partecipante che hanno facilitato il “ragionamento abduittivo” (Charmaz, 2014, p. 200) e inferenze circa l'esperienza di ricerca empirica. Ho poi iniziato processi di selezione, disegnato diagrammi e ho integrato i *memos* esistenti. La selezione mi ha aiutato a organizzare logicamente la mia analisi, per creare e perfezionare i collegamenti teorici fra le categorie emergenti. Il disegnare diagrammi mi ha dato una rappresentazione visiva delle categorie e delle loro

relazioni. I *memos* sono stati integrati per ogni singola categoria, al fine di rendere comprensibili le relazioni fra le categorie e muoversi verso lo sviluppo della teoria.

Attraverso la selezione, i diagrammi e l'integrazione dei *memos*, ho distinto tra le categorie significative emergenti e le loro proprietà (i concetti e le loro dimensioni) per i 13 aspetti notati in precedenza, quindi:

- 1,2,3,4 sono stati raggruppati nella categoria *Promoting Neoliberal Integration*, le cui proprietà sono “costruzione di reti di supporto”, “concedere accesso all’istruzione e alla sanità”, “mancanza di co-ordinamento con le scuole o istituzioni educative”;
- 5,6,7 sono stati raggruppati nella categoria denominata *SENitizing and Disabling Refugee Children* (i.e. BESSizzazione e Disabilizzazione dei Minori Rifugiati), le cui proprietà sono “etichettatura come strategia per l’integrazione scolastica”, “mancanza di formazione dei docenti”;
- 8,9,13 sono diventati *Discriminating Discourses* con “rivelazione degli stereotipi razziali” e “vivere segregati in una bolla” come le proprietà principali;
- 10, 11, 12 sono stati raggruppati insieme per formare la categoria *Performing Discursive Agency*, con proprietà significative come “tracciare percorsi educativi significativi” e “giocare al buon richiedente asilo”.

Durante tutto questo processo ho cercato di individuare le principali preoccupazioni dei due gruppi di partecipanti. Ho scoperto che, in sostanza, entrambi i gruppi- i professionisti (conformemente allo scopo generale del servizio in cui operano) e i richiedenti asilo- erano orientati verso strategie idonee d’integrazione nella società italiana. Ho cominciato a concettualizzare i discorsi di entrambi i gruppi di partecipanti, attraverso le categorie e i concetti individuati in precedenza, come costituenti diverse forme d’integrazione. Perciò le cinque categorie emergenti, menzionate in precedenza sono essenzialmente le strategie che i partecipanti attuano per soddisfare le loro esigenze lavorative o per ottimizzare la loro esperienza di vita nella società ospitante. Come tali, esse divengono le sotto-categorie della categoria principale che è quella di ‘integrazione’.

Aspetti Etici

I professionisti che hanno partecipato allo studio erano tutti maggiorenni al momento dell’intervista, e hanno partecipato volontariamente. Nonostante il consenso informato è stato richiesto via mail, questo non ha previsto l’ottenimento della firma del documento contenente il consenso informato. Per quanto riguarda i MSNA, il consenso a partecipare alle interviste è stato garantito dagli operatori dei centri di accoglienza che li ospitavano, svolgendo essi la funzione di tutore legale. Tutte le procedure applicate durante lo studio, soprattutto in relazione al consenso informato e al rispetto della privacy dei partecipanti,

corrispondono ai canoni stabiliti dal codice etico dell'Università di Roma Tre. Tutti i dettagli dei partecipanti e i dati raccolti sono da ritenersi confidenziali. In tutte le fasi dello studio è stato garantito l'anonimato dei partecipanti, a cui sono stati attribuiti degli pseudonimi, nel rispetto della loro privacy.

Risultati

Alcuni fra i risultati più indicativi che emergono dalla ricerca riguardano la persistenza di un modello medico di disabilità, particolarmente evidente nei discorsi che si riferiscono al 'deficit individuale' dell'alunno 'straniero difettoso', in opposizione al paradigma dell'inclusione. Si nota anche un crescente processo di 'BESSizzazione' dei MSNA richiedenti asilo e rifugiati, come strategia attuata un'istruzione di qualità per questo gruppo di studenti (vedi anche Migliarini, 2016), e infine eccellenti capacità di *discursive agency* da parte dei MSNA nel loro sapersi proiettare al di fuori di percorsi educativi pre-stabiliti e nel saper esprimere la volontà di voler intraprendere gli studi universitari, che fino ad ora sono ancora in gran parte preclusi (Migliarini, 2016).

Significatività dello studio e limitazioni

Nel contesto italiano dell'Integrazione Scolastica, il presente contributo ha tentato di mostrare l'importanza dell'approccio DisCrit per esaminare l'intersezione fra razza e disabilità e per rivelare ciò che ancora è rimasto latente nella ricerca relativa ai minori stranieri richiedenti asilo e rifugiati. Nonostante una limitazione evidente nel numero di minori intervistati, a causa di vari ostacoli burocratici che limitano l'accesso a tali soggetti 'vulnerabili', si auspica che lo studio abbia contribuito alla ricerca educativa nazionale e internazionale nel campo dei *Dis/Ability Critical Race Theory*, mostrando l'importanza del monitoraggio delle politiche d'integrazione educativa e della formazione continua in chiave antirazzista di tutti i professionisti in questo campo.

Riferimenti bibliografici

- Annamma, S., Connor, D., Ferri, B. (2016). *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press.
- Annamma, S., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Journal of Race, Ethnicity and Education*, 16(1), pp. 1-31.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D.J., & Gallagher, D.J. (2011), 'Disability Studies in Education. The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: perspectives and methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bocci, F. (2016). I protagonisti dell'inclusione. In F. Bocci & A. Morganti (a cura di). *Didattica inclusiva per la scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu (in press).
- Butler, J. (1997a). *Excitable Speech: a politics of the performative*. London: Routledge.
- Butler, J. (1997b). *The Psychic life of Power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Charmaz, K. 2011. Grounded theory methods in social justice research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. 4th Ed.* (pp. 359-380). New York: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. Second Edition*. London: Sage.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers: Rotterdam.
- D'Alessio, S., (2014) Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES* (pp. 217-244). Anicia: Roma.
- Erevelles, N. 2011. "Coming out Crip" in inclusive education. *Teacher's College Record*, 113(10), 2155-85.
- Ferri, B.A. (2010). A dialogue we've yet to have: Race and disability studies. In Dudley9Marling C. & Gurn A. (Eds.), *The Myth of the Normal Curve* (pp. 139-150). New York: Peter Lang.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Leonardo, Z., & Broderick, A. (2011). Smartness as property: A critical exploration of intersections between whiteness and disability studies. *Teachers College Record*, 113(10). [Available at: <http://www.tcrecord.org> – ID 16431].
- Migliarini, V. (2016). *"Playing the Disability Card": Untangling Race and Disability in Asylum-Seeking Children's Education in Rome*. Paper presented at the 2016 Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved [07-09-2016] from the AERA Online Paper Repository.
- Watts, I.E., & Erevelles, N. (2004). These deadly times: Reconceptualizing school violence by using Critical Race Theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2), 271-99.
- Youdell, D. (2012). Intelligibility, Agency and the Raced-Rationed-Religioned Subjects of Education. In K. Bhopal & J. Preston (Eds.), *Intersectionality and "Race" in Education* (pp. 192-212). New York: Routledge.

La valutazione degli interventi di prossimità.

Uno studio pilota

**Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli,
Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella**

Università di Bologna - Azienda USL di Imola

** Università di Bologna*

Abstract

Nonostante negli ultimi anni le attività di prevenzione dell'addiction da sostanze e da comportamenti si siano moltiplicate, nella maggior parte dei casi per tali attività, e per gli interventi di prossimità in particolare, non vengono attuati adeguati processi di valutazione. Ciò anche a causa della mancanza di sistemi di valutazione e di modelli teorici di riferimento condivisi. Il presente studio costituisce il primo passo di un progetto di ricerca più ampio finalizzato alla valutazione degli effetti degli interventi di prossimità. Lo studio descrive, in particolare, i rapporti esistenti tra frequenza di assunzione della sostanza o di attuazione del comportamento problematico, stadio del cambiamento e fattori di vulnerabilità e di protezione. Lo studio dimostra, inoltre, che il sistema di valutazione adottato è in grado di rilevare le differenze esistenti tra momenti diversi del percorso di cambiamento, in cui la frequenza di attuazione del comportamento problematico assume significato in relazione a variabili psicologiche e di contesto.

Parole chiave: Interventi di prossimità - Modello Transteorico del Cambiamento - Fattori di vulnerabilità e di protezione - Addiction

Although in recent years substance addiction prevention programs and practices have increased throughout the years, the majority of cases for these activities, in particular, interventions of proximity, lack the implementation of adequate assessment processes. This is also due to the absence of evaluation procedures and shared theoretical reference models. This study constitutes the first step of a larger research project aimed at assessing the effects of proximity interventions. In particular, the study describes the relationship among the frequency of substance intake or implementation of problematic behaviour, stage of change as well as

factors of vulnerability and protection. The study also demonstrates that the evaluation system adopted is able to detect the differences between various periods of change of course in which the frequency of the problematic behaviour assumes significance in relation to psychological variables and context.

Keywords: intervention proximity - Transtheoretical Model of Change - factors of vulnerability and protection - Addiction

Premesse

Nonostante negli ultimi anni le attività di prevenzione dell'addiction da sostanze e da comportamenti si siano moltiplicate, in Italia, così come in tutti i paesi dell'Unione Europea (Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze, 1998), nella maggior parte dei casi per tali attività, e per gli interventi di prossimità in particolare, non vengono attuati adeguati processi di valutazione (Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze, 2013). Ciò anche a causa della mancanza di sistemi di valutazione e di modelli teorici di riferimento condivisi.

Il presente studio costituisce il primo passo di un progetto di ricerca più ampio finalizzato alla valutazione degli effetti degli interventi di prossimità.

Nell'ambito di un disegno di ricerca presperimentale (gruppo unico con pretest e posttest) lo studio indaga, in particolare, i rapporti esistenti tra alcune variabili significative per la valutazione di tali interventi e quindi per la valutazione dei soggetti che vi prendono parte.

Nella nostra pratica clinica gli interventi di prossimità sono normalmente preceduti e seguiti da una raccolta di informazioni sui soggetti, che comprende:

- Una rilevazione, in base a quanto riportato dai soggetti, della tipologia di sostanza utilizzata e della frequenza d'uso.
- La somministrazione del Questionario MAC (Spiller & Guelfi, 1998) che, nel quadro del Modello Transteorico del Cambiamento proposto da Prochaska e DiClemente (1984), definisce lo stadio del percorso di cambiamento in cui si trova il soggetto.
- La rilevazione, in base a quanto riportato dai soggetti, della presenza di fattori di vulnerabilità e di protezione che possono facilitare o al contrario ostacolare l'espressione di un comportamento di uso o di abuso di sostanze (Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze, 2009).

Lo studio vuole dimostrare, inoltre, che il sistema di valutazione adottato è in grado di rilevare le differenze esistenti tra momenti diversi del percorso di cambiamento, in cui la

frequenza di attuazione del comportamento problematico assume significato in relazione a variabili psicologiche e di contesto.

Interventi di prossimità

I soggetti che prendono parte agli interventi di prossimità vi accedono in base a:

- richieste dell'utente o dei familiari, oppure delle agenzie sanitarie e socio-educative portate direttamente al Servizio Dipendenze Patologiche;
- richieste provenienti dalla rete amicale in cui vi sono utenti già in carico;
- richieste provenienti dalle reti di conoscenze intessuta sul territorio dall'educatore.

Si tratta di soggetti non disponibili, perlomeno inizialmente, a effettuare il normale percorso di accoglienza presso il Servizio Dipendenze Patologiche. Analogamente agli utenti che accedono direttamente al Servizio Dipendenze Patologiche, i partecipanti agli interventi di prossimità sottoscrivono i moduli per la privacy e il consenso informato.

Gli interventi di prossimità, attuati dagli educatori del Servizio, si articolano in diverse fasi:

Fase dell'Accoglienza/Aggancio relazionale. Comprende i primi incontri sul territorio a forte carattere informale, dedicati alla conoscenza reciproca e all'osservazione, in cui si valutano i fattori di vulnerabilità e di protezione dall'addiction.

Fase della Relazione fiduciaria. Comprende incontri, sempre effettuati sul territorio a cadenza quindicinale per un massimo di sei mesi, finalizzati a favorire la creazione di una relazione di fiducia. Caratteristiche degli incontri sono la sospensione del giudizio, l'alleanza terapeutica, il counseling educativo e le attività di info-educazione (consegna di materiale scientifico).

Fase del Progetto terapeutico. In questa fase ha luogo una progettazione condivisa con possibilità di prosecuzione dell'intervento di prossimità, di interruzione e di inserimento in comunità territoriali diurne o in comunità residenziali.

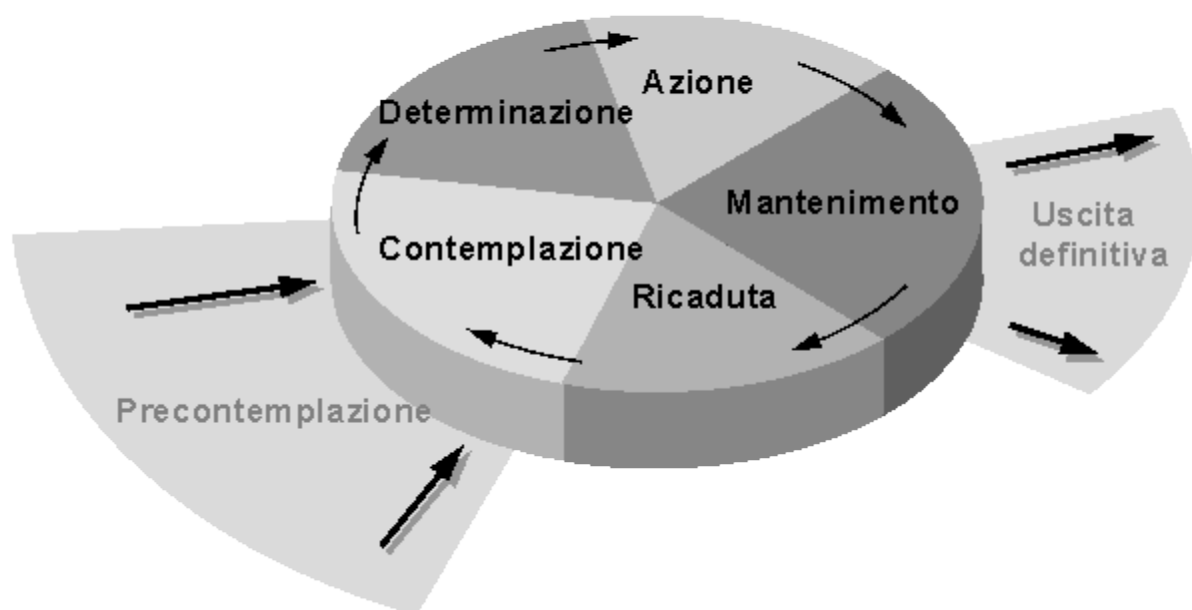
Nel corso delle tre fasi sopra descritte vengono svolte anche attività ludico-ricreative, culturali e sportive, di role-playing, socio-riabilitative e di info-educazione.

Modello Transteorico del Cambiamento

Il Modello Transteorico del Cambiamento (Prochaska & DiClemente, 1984) è uno dei modelli teorici più utilizzati nell'ambito della prevenzione e della promozione della salute.

Secondo gli autori, il cambiamento non è un fenomeno del tipo "tutto o niente", ma un processo graduale che attraversa specifiche fasi, seguendo un percorso ciclico e progressivo (Figura 1).

Figura 1 - Stadi del cambiamento



Il percorso di cambiamento comprende:

- La fase di *Precontemplazione*, in cui il soggetto non ha ancora preso in considerazione la possibilità di modificare il proprio comportamento.
- La fase di *Contemplazione*, in cui il soggetto, considerando gli aspetti positivi e negativi della situazione, inizia a valutare la possibilità di modificare il proprio comportamento.
- La fase di *Determinazione*, in cui il soggetto decide di modificare il proprio comportamento e pianifica il cambiamento.
- La fase di *Azione*, in cui il soggetto agisce per modificare la propria situazione.
- La fase di *Mantenimento*, in cui si ha una stabilizzazione del cambiamento attuato.

Il percorso di cambiamento descritto da Prochaska e DiClemente è, in realtà, un percorso non lineare. Il soggetto che ha raggiunto una specifica fase può anche regredire a fasi precedenti (DiClemente, 1994). Si tratta, inoltre, di un percorso ciclico. Una volta attuato il cambiamento, sono possibili *Ricadute* che riportano il soggetto a una nuova fase di Contemplazione.

Questionario MAC

Per la valutazione dei soggetti prima e dopo l'intervento di prossimità, abbiamo utilizzato il Questionario MAC, originariamente ideato per la valutazione della motivazione al cambiamento nella dipendenza da eroina.

Il questionario, sviluppato sul Modello Transteorico del Cambiamento, comprende 7 scale:

- Le scale della *Precontemplazione*, *Contemplazione*, *Determinazione* e *Azione*, che misurano il grado in cui il soggetto rientra in una di queste specifiche fasi del percorso di cambiamento. Convenzionalmente il soggetto viene considerato nello stadio di cambiamento per il quale ottiene il punteggio più elevato.
- La scala della *Frattura Interiore*, che misura il grado in cui il soggetto si percepisce differente da come vorrebbe essere.
- La scala dell'*Autoefficacia*, che misura il grado in cui il soggetto si percepisce capace di attuare un cambiamento.
- La scala dell'*Affidabilità*, che misura l'affidabilità delle risposte date dal soggetto.

Il MAC è uno strumento del quale è stata dimostrata la validità e l'affidabilità (Spiller & Guelfi, 1998).

Fattori di vulnerabilità e di protezione

I fattori di vulnerabilità e di protezione sono quei fattori che possono facilitare o al contrario ostacolare l'espressione di un comportamento di uso o di abuso di sostanze (Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze, 2009). I fattori di vulnerabilità e di protezione considerati dall'Osservatorio Europeo sono riportati in Tabella 1.

Tabella 1 - Fattori di vulnerabilità e di protezione secondo l'Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze

Contesto	Fattori di vulnerabilità e di protezione
Sociale	Reperibilità della sostanza, degrado ambientale, tolleranza sociale all'uso
Famigliare	Composizione, presenza di conflitti, stato occupazionale, uso di sostanze da parte dei famigliari
Dei pari	Ruolo della sostanza all'interno del gruppo
Scolastico	Scolarità, abbandono precoce
Individuale	Personalità <i>novelty seeking</i> , coinvolgimento in attività illegali, stato occupazionale, attività sportive e ricreative, relazioni significative

Tra tali fattori, particolare attenzione è stata posta sulla personalità *novelty seeking*. Secondo il modello di Cloninger (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993), la ricerca della novità è definita come la tendenza ereditaria a reagire con eccitazione agli stimoli o alle situazioni che comportano novità. Questo tratto del temperamento comporterebbe un'elevata tendenza all'esplorazione, impulsività e scarsa tolleranza della frustrazione.

Ai fini della nostra indagine, abbiamo classificato come novelty seeker i soggetti che hanno indicato la ricerca di novità quale principale motivazione alla base dell'utilizzo della sostanza o dell'attuazione del comportamento problematico.

Campione

Allo studio hanno preso parte 57 soggetti, di cui 52 maschi e 5 femmine, con un'età media di 19 anni al momento dell'ingresso. Circa il 50% dei soggetti utilizza cannabinoidi, mentre il restante 50% utilizza alcol, eroina, cocaina, presenta dipendenze da comportamenti oppure non presenta una vera e propria condizione di addiction.

Risultati

In primo luogo abbiamo confrontato i punteggi dei questionari MAC somministrati prima e dopo l'intervento di prossimità. I risultati, riportati nella Tabella 2, mostrano come si siano verificati i cambiamenti attesi in base al Modello Transteorico del Cambiamento (riduzione dei punteggi relativi alla fase di Precontemplazione, aumento dei punteggi relativi alle fasi di Contemplazione, Determinazione e Azione, oltre a un aumento dei punteggi riguardanti la Frattura Interiore e l'Autoefficacia).

Tabella 2 - Differenze tra pretest e posttest riguardanti le scale del questionario MAC

Scala MAC	Media (mediana) Pretest		Media (mediana) Posttest		Significatività del Test di Wilcoxon
Precontemplazione	8.19	(9)	5.56	(6)	$p < 0.001$
Contemplazione	6.49	(7)	7.37	(7)	$p < 0.01$
Determinazione	3.74	(2)	6.07	(6)	$p < 0.001$
Azione	3.68	(0)	5.93	(5)	$p < 0.001$
Frattura Interiore	3.63	(1)	5.77	(5)	$p < 0.001$
Autoefficacia	4.25	(3)	5.79	(5)	$p < 0.001$
Affidabilità	9.98	(10)	9.44	(10)	$p < 0.05$

Tra pretest e posttest vi sono differenze anche per quanto riguarda la frequenza d'assunzione delle sostanze o di attuazione dei comportamenti problematici (Figura 2). La frequenza di assunzione risulta inoltre correlata con i punteggi ottenuti nelle diverse scale del questionario MAC (Tabella 3).

Figura 2 - Frequenza d'assunzione delle sostanze o di attuazione dei comportamenti problematici prima e dopo l'intervento di prossimità

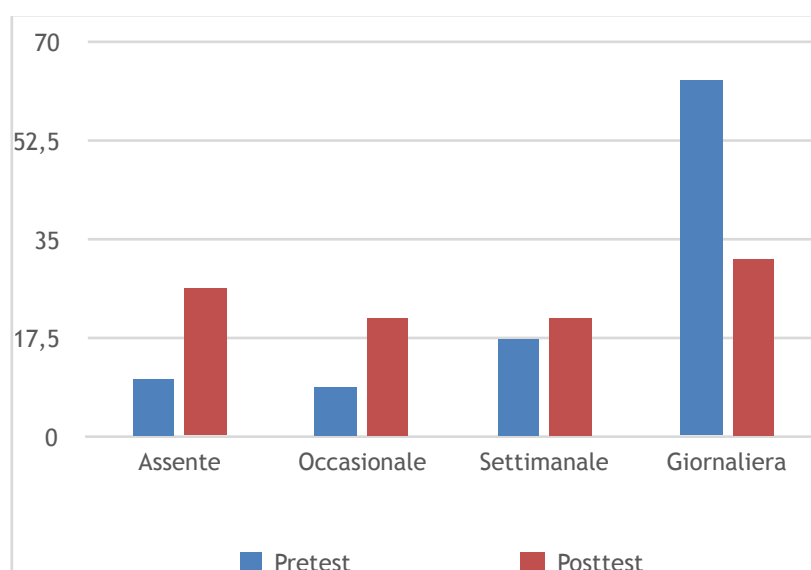


Tabella 3 - Correlazione tra frequenza d'assunzione delle sostanze o di attuazione dei comportamenti problematici e scale del questionario MAC (sono riportati solo i risultati statisticamente significativi)

Scala MAC	Coefficiente di correlazione di Spearman	Livello di significatività	Grado di correlazione
Precontemplazione			
Contemplazione			
Determinazione	-0.3461	$p < 0.01$	medio
Azione	-0.3566	$p < 0.01$	medio
Frattura Interiore	-0.5112	$p < 0.001$	elevato
Autoefficacia	-0.3427	$p < 0.01$	medio
Affidabilità	0.2642	$p < 0.05$	piccolo

Importante appare anche il ruolo svolto dai fattori di vulnerabilità e di protezione. In primo luogo abbiamo calcolato per tali fattori un punteggio unico complessivo (comprendente i punteggi assegnati per le variabili “scolarità”, “stato occupazionale”, “attività sportive”, “life skills”, “relazioni significative”, “fiducia nel servizio”). Tale punteggio risulta significativamente maggiore nel posttest rispetto al pretest ($z=4.824$, $p<0.001$), oltre ad essere significativamente correlato con la motivazione al cambiamento (Tabella 4).

Tabella 4 - Correlazione tra punteggio relativo ai fattori di vulnerabilità e di protezione e scale del questionario MAC (sono riportati solo i risultati statisticamente significativi)

Scala MAC	Coefficiente di correlazione di Spearman	Livello di significatività	Grado di correlazione
Precontemplazione	-0.4198	$p < 0.01$	medio
Contemplazione	0.2822	$p < 0.05$	piccolo
Determinazione	0.5541	$p < 0.001$	elevato
Azione	0.5124	$p < 0.001$	elevato
Frattura Interiore	0.4673	$p < 0.001$	medio
Autoefficacia	0.4876	$p < 0.001$	medio
Affidabilità			

Abbiamo quindi analizzato le differenze tra soggetti classificati come novelty seeker (N=41) e soggetti che non lo sono (N=16). Abbiamo rilevato, in primo luogo, che l'utilizzo dei cannabinoidi è più frequente tra i soggetti novelty seeker (27 su 41) che tra i soggetti non novelty seeker (2 su 16). La frequenza di utilizzo della sostanza o di attuazione del comportamento problematico è significativamente inferiore per i soggetti non novelty seeker, sia al pretest ($z=-3.982$, $p<0.001$), sia al posttest ($z=-4.526$, $p<0.001$). I soggetti non novelty seeker, infine, ottengono punteggi significativamente maggiori, sia al pretest ($z=2.456$, $p<0.05$), sia al posttest ($z=2.720$, $p<0.01$), per quanto riguarda la variabile frattura interiore. I soggetti *novelty seeker*, quindi, prediligono maggiormente sostanze c.d. “leggere” che comportano minori rischi per la salute, ma al contempo tendono a un utilizzo più frequente e vivono in maniera meno problematica il loro uso di sostanze.

Valutazione metodologica

Dal punto di vista metodologico, lo studio vuole sottolineare la possibilità di utilizzare a fini di ricerca la notevole mole di dati che normalmente vengono raccolti per finalità cliniche. Pone al contempo in evidenza alcune questioni metodologiche meritevoli di discussione, in quanto tipiche della ricerca in ambito educativo.

In primo luogo, il voler descrivere i fenomeni complessi oggetto della ricerca educativa permette, in genere, di ottenere risultati di limitata validità esterna. I risultati dello studio, che descrivono le relazioni esistenti tra frequenza di assunzione della sostanza o di attuazione del comportamento problematico e variabili psicologiche e di contesto, proprio a causa della complessità del fenomeno descritto, non sono automaticamente generalizzabili ad altri soggetti, situazioni o luoghi. Al fine di risolvere il problema,

perlomeno in parte, nella nostra ricerca abbiamo cercato di descrivere il campione in maniera molto approfondita, rilevando i valori di diverse variabili “intervenienti” potenzialmente in grado di influire sulle correlazioni osservate.

Una seconda questione importante riguarda la validità interna della ricerca che si sviluppa nell’ambito di un’osservazione partecipante. L’educatore che sul campo attua l’intervento o che raccoglie, nell’interazione con i soggetti, i dati che saranno utilizzati ai fini della ricerca è portatore di ipotesi che possono influire sui risultati ottenuti.

Al fine di limitare una possibile distorsione dei risultati, abbiamo utilizzato, ove possibile, strumenti di misura di comprovata validità e affidabilità. Negli altri casi abbiamo definito modalità standardizzate per la raccolta di informazioni, considerando anche la convergenza delle valutazioni effettuate dagli educatori, dagli psichiatri e dagli altri operatori coinvolti nel percorso.

Infine, è importante sottolineare anche la questione della validità dei costrutti teorici e della possibilità di darne una definizione operativa. La ricerca educativa spesso trae spunto da modelli teorici di riferimento non comunemente condivisi. I risultati della ricerca dimostrano ipotesi che sono valide solo alla luce di uno specifico modello teorico, pur avvalorando, al contempo, tale modello.

Conclusioni

Sebbene il disegno di ricerca utilizzato non permetta di attribuire le differenze riscontrate tra pretest e posttest all’intervento di prossimità effettuato, i risultati dello studio dimostrano la capacità discriminante di un sistema di valutazione complesso che comprende non solo indicatori quali la frequenza di assunzione della sostanza o di attuazione del comportamento problematico, ma anche variabili psicologiche e di contesto.

Tale sistema sarà quindi utilizzato per successive ricerche finalizzate a valutare gli effetti degli interventi di prossimità attuati. Inoltre, le relazioni rilevate tra comportamenti problematici, motivazione al cambiamento e fattori di vulnerabilità e di protezione offrono interessanti spunti di riflessione per ulteriori approfondimenti. Dal punto di vista metodologico, lo studio vuole sottolineare la possibilità di utilizzare a fini di ricerca la notevole mole di dati che normalmente vengono raccolti per finalità cliniche.

Pone al contempo in evidenza come la ricerca in ambito educativo, nel momento in cui vuole descrivere fenomeni complessi, permette di ottenere risultati di limitata validità esterna.

Riferimenti bibliografici

- Cloninger, C.R., Svrakic, D.M., & Przybeck, T.R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975-990.
- DiClemente, C.C. (1994). Gli Stadi del cambiamento: un approccio trans-teorico alla dipendenza. In G.P. Guelfi & V. Spiller (Eds.), *Motivazione e stadi del cambiamento nelle tossicodipendenze*. Il Vaso di Pandora, II, 4, 37-51.
- Dipartimento Politiche Antidroga (2011). *Relazione annuale al Parlamento 2011 sull'uso di sostanze stupefacenti e sulle tossicodipendenze in Italia*. Roma: Dipartimento Politiche Antidroga.
- Dipartimento Politiche Antidroga (2014). *Relazione Annuale al Parlamento 2014. Uso di sostanze stupefacenti e tossicodipendenze in Italia - Dati relativi all'anno 2013 e primo semestre 2014 - elaborazioni 2014*. Roma: Dipartimento Politiche Antidroga.
- Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze (1998). *Linee guida per la valutazione degli interventi preventivi nel campo delle tossicodipendenze*. Monaco: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.
- Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze (2009). *Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents. A review of the theory and evidence base of indicated prevention*. Lussemburgo: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.
- Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze (2013). *Prevention of addictive behaviours (updated and expanded new edition of Prevention of substance abuse)*. Lussemburgo: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.
- Prochaska, J.O., & DiClemente, C.C. (1984). *The Transtheoretical Approach: Crossing the Traditional Boundaries of Therapy*. Malabar, FL: KriegerPublishing Co.
- Spiller, V., & Guelfi, G.P. (1998). La valutazione della motivazione al cambiamento. Il questionario MAC. *Bollettino per le farmacodipendenze e l'alcolismo*, 2, 7-16.

Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita.

L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica

Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban*

Università di Verona

**Ospedale Civile Maggiore Borgo Trento, AOUI, Verona*

Abstract

Il progressivo aumento della cronicità nei bambini conseguente a decenni di progresso nella medicina e nella ricerca ha ricadute importanti sulle famiglie e sulla società. L'obiettivo è quello di indagare il vissuto dei bambini e dei genitori che hanno avuto un'esperienza prolungata o continuativa di ricovero in Terapia Intensiva Pediatrica (TIP). È stata condotta una ricerca qualitativa fenomenologico-ermeneutica. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate chiedendo ai pazienti di narrare la loro esperienza durante la degenza. Sono stati intervistati 13 genitori e 5 bambini i quali hanno subito un ricovero in TIP (OCM di Verona) tra il 2006 e il 2014. L'analisi di quanto narrato dai partecipanti si presenta secondo quattro dimensioni dell'esperienza: vissuti, problemi, suggerimenti ed elementi di valore. Nel corso dell'analisi sono emersi alcuni focus comuni di criticità e di vissuti che nel corso del pare verranno descritti dettagliatamente. Risulta, quindi, necessario creare non solo consapevolezza ma anche una condizione favorevole all'adattamento e al cambiamento per un futuro ripensamento della realtà attuale. I partecipanti sia genitori che bambini raccontano alcuni vissuti molto critici. I risultati sollecitano la conduzione di nuove ricerche in questo ambito per portare i professionisti ad una maggiore consapevolezza del proprio agire.

Parole chiave: vissuto - bambini cronici - esperienza - genitori - ospedale

The aim of this study was to explore the experiences of children with chronic illness condition as well as those of their parents. A phenomenological-hermeneutic method was used to uncover the meaning of lived experiences through interpretation of interviews transcribed as text. According with naturalistic inquiry, the participants chose the place for the interviews. All interviews were held at their homes.

13 parents of children with chronic illness and 5 children with a history of multiple hospitalizations from 2006 to 2014. 9 children and their parents participated: 6 boys, 4 girls and 12 parents. The children had a chronic or physically disabling condition of at least 1 year's duration. These children were forced to repeat PICU admission and ranged in age from 1 to 15. Families were recruited through the pediatric department of the University Hospital in Verona. Semi-structured interviews were conducted and transcribed as text. Thematic analyses revealed four themes: lived experiences, problems, suggestions and value elements. 34 common elements and 6 protruding elements emerged from the parents while 14 common elements were identified by the children. The results revealed some of critical issues about the experience of participants. Parents' and children's knowledge and experiences should be more considered to improve pediatric care and other services for children with chronic illness. Research showed a lot of criticism regarding children and parents experiences. Relevant positive value elements were shown. Further studies need to explore whether clinician and nurse's knowledge of the parent's most valued factor can improve the quality of the patient's care.

Keywords: Chronic Children - Lived Experience - Hospital Experience - Parents

Introduzione

Negli ultimi anni stiamo assistendo a un cambiamento della realtà in ambito medico-sanitario. In particolare nell'ambito pediatrico è progressivamente aumentato il numero dei bambini con patologia cronica disabilitante congenita o acquisita (Eder & Fingersone, 2001). Questo risultato è dovuto a decenni di progresso nelle diagnosi e nei trattamenti nell'ambito della medicina e della ricerca (Cohen, et al., 2011). Tra le nuove criticità date dalla presenza di bambini cronici nei reparti di terapia intensiva vi è la relazione con i genitori.

Il genitore (o *caregiver*) ha un ruolo cruciale all'interno del contesto di cura. In virtù di questo ruolo sente di avere specifici doveri dai quali scaturiscono sentimenti spesso negativi quali ad esempio ansia e stress (Latour & al., 2011; Rennick & al., 2011). Riconoscendo il valore del *caregiver* nella cura del bambino e le difficoltà che spesso questo ruolo comporta, diventa importante che lo staff consideri la relazione con il *caregiver* un elemento della presa in carico del paziente, guardando alla diade genitore-bambino come un tutt'uno. Per lo staff medico-infermieristico è, quindi, di primaria importanza conoscere l'esperienza dei genitori. Da qui la necessità di indagare il vissuto del genitore nel tentativo di mantenere il proprio ruolo e di far fronte a tutti i sentimenti negativi correlati alla situazione clinica del bambino (Latour & al., 2011).

Prospettive epistemologiche

La fenomenologia, fondata da Husserl e sviluppata successivamente da Heidegger, si riferisce sia ad una corrente filosofica che ad un approccio di ricerca. Ha l'obiettivo di comprendere l'esperienza vissuta delle persone, ovvero la percezione che l'individuo ha del suo essere nel mondo in relazione a quattro elementi esistenziali: la temporalità, la spazialità, la corporeità e la relazionalità. Tarozzi e Mortari (2010) descrivono la fenomenologia non solo come un metodo per la ricerca filosofica ma anche come strumento fondamentale per la ricerca nelle scienze umane. La fenomenologia descrittiva sviluppata da Husserl enfatizza la descrizione dell'esperienza umana, attraverso l'imperativo metodologico andare alle cose stesse e quindi cogliere l'essenza degli atti di coscienza (Mortari, 2014). La fenomenologia interpretativa o ermeneutica, sviluppata da Heidegger (1976) e ripresa successivamente da Gadamer (1999), enfatizza l'interpretazione e la comprensione del fenomeno e non solo la sua descrizione.

L'indirizzo fenomenologico ermeneutico combina entrambi gli approcci, la sua specificità consiste nel mirare all'elaborazione di resoconti scientifici definiti descrizioni interpretative (Van Manen, 1990). Alla base di questo approccio che integra le due prospettive troviamo un concetto heideggeriano secondo il quale «il senso metodico della descrizione fenomenologica è l'interpretazione» (Heidegger, 1976 p.98).

Obiettivi

L'obiettivo di questa ricerca è quello di indagare il vissuto dei bambini e dei genitori che hanno avuto un'esperienza prolungata o continuativa di ricovero in TIP.

Domanda

Come viene percepito il ricovero in TIP dai bambini portatori di malattia cronica e dai loro genitori?

Disegno

Per descrivere il significato dell'esperienza dei genitori e dei bambini ricoverati in TIP è stato utilizzato un approccio fenomenologico ermeneutico. I disegni di ricerca predefiniti difficilmente sono utili nella ricerca qualitativa sul campo perché non permettono di far fronte alla complessità emergente sul campo, questo perché «l'esperienza non è comprimibile entro un sistema interpretativo predefinito» (Mortari & Saiani, 2013, p. 22). Il metodo emergenziale-evolutivo risulta ottimale poiché è un processo di ricerca in cui non viene dettagliato anticipatamente l'impianto epistemico che viene a strutturarsi gradualmente secondo una logica che tiene conto dei dati che vanno emergendo nel processo di analisi esplorativa del contesto (Erlandson & et al., 1993).

Metodi, raccolta e analisi dei dati

È stato scelto come metodo di raccolta dati l'intervista in profondità poiché richiede ai partecipanti di fornire descrizioni analitiche dei significati attribuiti all'esperienza vissuta.

Tenendo conto dell'età dei bambini le domande sono state diversificate in modo da renderne possibile la comprensione e da limitare il rischio di costringere «il pensiero del bambino in una direzione pre-data» (Knupfer, 1996 p. 137). Le domande poste a bambini e genitori sono rappresentate nella Figura 1.

Figura 1 - Schema dell'intervista

Domande bambini	Domande Genitori
Mi spieghi un po' come ti trovi quando vai in ospedale?	Mi racconta la sua esperienza in ospedale con il suo bambino?
Quando vai in ospedale al mattino cosa pensi prima di venire?	C'è stato un episodio che le ha procurato una particolare sofferenza?
Cosa vorresti fare quando vai, cosa vorresti trovare?	C'è stato un episodio in cui si è sentito bene?
Come ti trovi quando vai in ospedale?	Secondo lei che cosa funziona nel ricovero ospedaliero?
Quando sei in ospedale cosa ti succede?	Secondo lei che cosa non funziona nel ricovero ospedaliero?
Cosa vorresti per migliorare la tua qualità della vita?	Cosa si aspetta dai servizi?
Ci sono dei momenti in ospedali in cui ti trovi male?	Se lei potesse fare qualcosa per cambiare e migliorare, cosa farebbe?
Ci sono dei momenti in ospedale in cui ti trovi bene?	
Ti ricordi un momento che è stato particolarmente brutto/difficile?	

Il principio primo della fenomenologia che richiede di «andare alle cose stesse» (Mortari, 2014), è quindi essenziale essere fedeli alla datità originaria del fenomeno. Questo approccio richiede di andare oltre il significato letterale delle parole per giungere a identificare il senso delle esperienze descritte. Con l'obiettivo di rendere visibili gli elementi di senso non formali ma legati alla costruzione del significato si è proceduti con una lettura progressiva e ricorsiva dei dati. Due ricercatori che hanno raggiunto un accordo di significato sui contenuti analizzati. Il processo di analisi dei dati è stato realizzato attraverso una sequenza di azioni progressive e di azioni euristiche (Figura 2) che si ripetono nel corso del processo: azione preliminare, familiarizzazione con il materiale, identificare la qualità specifica di ogni unità testuale e tradurla in etichette, praticare l'auto indagine riflessiva, ordinare il primo livello di dati, agire il principio di fedeltà, raggruppare le etichette in categorie, raggruppare le categorie in macro categorie, identificare l'essenza del concreto (Mortari, 2014).

Figura 2 - Azioni euristiche

PRINCIPI EURISTICI	AZIONI EURISTICHE: AZIONI SUL MATERIALE [AM], AZIONI RIFLESSIVE [Ar]	PRODOTTO DELL'ANALISI
Azione preliminare	AM.1 Ogni testo va riportato in un file e messo in una tabella a tre colonne: nella prima va riportato il testo integrale, le altre vengono utilizzate per annotare gli esiti del processo di analisi	
Familiarizzare con il materiale	AM.2 Si leggono più volte i testi raccolti, la lettura non dev'essere pre orientata da teorie ma aperta, guidata solo dal principio di familiarizzazione con i testi	È un prodotto mentale, invisibile, dato dalla conoscenza del contesto
Identificare la qualità specifica di ogni unità testuale	AM.3 Ogni parte significativa viene presa in esame singolarmente per attribuire ad essa una etichetta descrittiva che ne identifichi la qualità specifica (seconda colonna della tabella)	Vengono riportate le etichette che identificano la qualità specifica di ogni unità testuale significativa
Praticare l'auto-indagine riflessiva	Ar.1 Il lavoro di etichettatura solleva molti problemi nella mente del ricercatore, poiché non è facile trovare un'etichetta che definisca la qualità dell'unità testuale. Più si procede nell'analisi più risulta difficile codificare le unità significative in etichette ben distinte l'una dall'altra. Il modo in cui questo problema viene vissuto e affrontato è importante da documentare descrivendo per iscritto i vissuti cognitivi che accompagnano il lavoro di etichettatura. È un lavoro specificatamente fenomenologico, poiché chiede al ricercatore di analizzare i propri vissuti. Questo va riportato in forma di note riflessive.	Scrittura del diario della mente: si annota nel diario la descrizione dei vissuti cognitivi che accompagnano il lavoro di etichettatura
Ordinare il primo livello di dati	AM.5 Una volta che il lavoro di etichettatura è stato completato su tutti i testi, si procede a costruire un primo provvisorio elenco delle tipologie di etichette elaborate	Un elenco che raccoglie tutte le etichette prodotte
Agire principio di fedeltà	AM.6 Completato questo primo livello del sistema di codifica si mettono a confronto dei dati ottenuti (etichette) con il materiale al quale si applicano (unità di testo significative) per verificare il grado di adeguatezza descritto dalle etichette. Questa fase di confronto dei prodotti (etichette descrittive) del processo di analisi con le evidenze testuali viene attuata allo scopo di pervenire ad una concettualizzazione che sia il più fedele possibile alla qualità del materiale testuale. Terminata questa fase si dovrebbe disporre di un insieme di etichette fenomenologicamente capaci di indicare in modo fedele il contenuto delle varie unità testuali significative.	Un elenco di etichette quanto più possibile capace di nominare con fedeltà la qualità degli atti discorsivi
Agire principio di fedeltà	AM.7 Con il sistema di codifica reso più fedele ai dati si ricomincia l'analisi dei testi per mettere alla prova lo strumento elaborato; questo confronto con i dati consente di verificare: se ci sono parti del testo che non hanno trovato ancora un'adeguata etichettatura o se le etichette non presentano sovrapposizioni	Il sistema di etichette viene ulteriormente ridefinito
Raggruppare le etichette in categorie	AM.8 Per realizzare il livello successivo di messa in ordine del materiale, è necessario raggruppare le etichette descrittive in categorie: si confrontano le etichette e si dividono quelle che identificano tipologie di unità testuali che presentano una certa analogia. Ogni gruppo di etichette analoghe costituisce una categoria. Questo rappresenta il primo livello di astrazione nel processo induttivo della teoria.	Produzione di un elenco di categorie
Raggruppare le categorie in macro categorie	AM.9 Una volta realizzato il primo livello di categorizzazione, si prendono in esame le categorie prodotte per cercare di raccogliere queste in gruppi omogenei, ciascuno dei quali va a costituire una categoria di ordine superiore. Le azioni euristiche 'AM.8', 'AM.9' si definiscono di 'clusterizzazione' ideazione perché danno nuovo ad un ordinamento a grappoli del materiale concettuale prodotto attraverso il lavoro di analisi. Il cluster di analisi si struttura in tanti livelli quanti se ne rendono necessari per ordinare i dati.	Produzione di un elenco di categoria di livello superiore
Identificare l'essenza del concreto	AM.10 può iniziare a questo punto l'analisi quantitativa volte a calcolare quante volte ciascuna etichetta è presente nel materiale raccolto. Il calcolo dovrebbe consentire di evidenziare: la o le qualità comuni, le qualità più estese, le qualità singolare. Calcolare l'estensione di un concetto è decisivo per capire quanto importante è ritenuto dei pratici e il modo di essere indicato dal concetto. La Rappresentazione ordinata dei risultati raggiunti rappresenta la teoria fenomenologica dell'esperienza.	Una mappa ordinata delle qualità che caratterizzano il Caring così com'è vissuto dei partecipanti alla ricerca

Campionamento

Sono stati individuati i bambini, con competenze linguistiche adeguate all'età, e rispettivi genitori che avevano trascorso un periodo superiore ai 2 mesi continuativi all'interno della TIP Ospedale di Borgo Trento di Verona, tra il 2006 ed il 2014 le interviste a 9 coppie di genitori e 5 bambini sono state condotte tra Settembre e Dicembre del 2014.

Aspetti etici

Dati sensibili e consensi informati sono stati conservati separatamente dalle trascrizioni per garantire l'anonimato e la rintracciabilità dei dati. ad ogni partecipante è stato assegnato random un codice di riconoscimento. la ricerca è stata condotta in accordo con la dichiarazione di Helsinki (WMA, 1964) e sottoposto al parere etico del Comitato dell'AOU di Verona.

Risultati

I risultati emersi dal lavoro di analisi sono presentati secondo tre dimensioni dell'esperienza in cui si situa quanto narrato dai genitori e dei bambini: i vissuti, i problemi, i suggerimenti e gli elementi di valore.

I vissuti mettono in luce le esperienze che sono state ritenute significative. Tra queste si possono distinguere alcuni elementi di valore rappresentativi di positività per i genitori che li descrivono. I problemi identificano ciò che viene riconosciuto dal genitore come problematico della loro esperienza all'interno dell'ambiente ospedale. La terza dimensione quella dei suggerimenti è stata costruita perché rappresenta una dimensione che ha una sua evidenza in ciò che è stato detto dai genitori. I diversi elementi identificati

dal lavoro di analisi si collocano all'interno di queste dimensioni e sono sinteticamente presentati nella Figura 3.

Figura 3 - Elementi e dimensioni identificati

Elementi comuni-Genitori	
VISSUTI	Essere ridotti al silenzio
	Non capacità di comunicazione dei medici
	Bisogno di capire e condividere le scelte dei medici
	Non tutti gli operatori fanno <i>caring</i>
	Perdita di identità
	La vita come un lavoro di faticoso incastro di tempi
	Subire la necessità
	La virtù del saper accettare e sottostare al necessario
	Necessità di spazi e distrazioni per i bambini e per i familiari
	Competenza del bambino rispetto la malattia
	Speranza
	Perdita della speranza
	Riconoscere il pericolo di vita
	Felicità per le vittorie
	Vedere il dolore del proprio bambino
	Prepararsi alla morte
	Essere rassicurati, essere ascoltati
	Aspettare la parola
	Affidarsi – Assenza di sovranità
	Trasformazione
	Gli "altri" nel momento di difficoltà
	Prospettive diverse sulla qualità di vita
	Rabbia
	Trovarsi soli fuori dall'ospedale
PROBLEMI	Dare al genitore la possibilità di stare con il bambino, di non ammalarsi
	Convivenza obbligata con persone straniere
	Difficoltà a gestire la burocrazia
	Ripensare il cibo in qualità e tempi
SUGGERIMENTI	Ampliare la struttura, spiegare norme di convivenza
	Stabilire delle convenzioni per ridurre i costi dei familiari
	Pianificare un colloquio settimanale equipe-genitori
	Ampliare la struttura, spiegare norme di convivenza
ELEMENTI DI VALORE	Trovare un'adeguata sistemazione ai bambini
	Ricevere attenzione
	La presenza dei fratelli
Elementi sporgenti genitori	
VISSUTI	Io sapevo che ce l'avrebbe fatta, ce la doveva fare
	E' l'empatia allenata, l'allenamento alla vita
	Perdere un amico per strada
PROBLEMI	Incapacità dei medici di capire le difficoltà dei bambini e dei genitori ed incapacità di reagire al potere medico
	Difficoltà ad imporre delle privazioni
	Incapacità dei medici di capire le difficoltà dei bambini e dei genitori ed incapacità di reagire al potere medico
Elementi comuni bambini	
VISSUTI	L'ospedale è un luogo dove sto bene
	Esclusività nella relazione con la madre ed il padre
	La malattia fa meno male
	Come vorrei passare il mio tempo
	Competenza verso la malattia
	Speranza
	Benessere in ospedale
	Paura
	Personale
	Dolorosità del ricordo
PROBLEMI	È più difficile affrontare la sofferenza della madre
	Difficoltà ad ambientarsi
	Dolore
	La malattia come esclusione dell'altro

Limiti dello studio

Della raccolta ed analisi delle interviste si è occupata una infermiera della TIP. Questo ha permesso ai genitori di raccontare esperienze difficilmente condivisibili con persone estranee. Anche nei bambini il fatto di aver avuto dei contatti con il ricercatore durante la malattia ha posto le basi per l'instaurazione del dialogo.

L'intervistatore tuttavia ha avuto delle difficoltà nel gestire il doppio ruolo di ricercatore e di infermiere. Uno dei rischi maggiori riguardava la ricerca un feedback relativamente alla propria attività professionale.

Un altro problema è stato la gestione della "rabbia" del genitore. Il genitore si trova nella condizione di dover dirottare il suo dolore verso l'esterno e, il professionista non deve sentirsi colpito dalla rabbia ma di contenere e supportare il genitore. Agire queste competenze fuori dalla struttura ospedaliera è difficile per l'operatore che si trova "spogliato dalla divisa" che lo identifica. Inoltre, portare il legame operatore-paziente all'esterno della struttura può indurre i bambini a chiedersi perché vengono poste determinate domande e i genitori a chiedersi come verranno utilizzate le risposte fornite. Il ricercatore, che come infermiere è già garante della salute del paziente diventa quindi anche garante della tutela del suo vissuto, delle sue opinioni, dei suoi dubbi e delle sue paure.

Significatività dello studio e applicabilità

I risultati testimoniano la necessità di mettere in atto delle strategie organizzative per garantire maggiore comfort ai pazienti, evidenziano quanto ci sia ancora da lavorare per migliorare la relazione tra operatore sanitario e paziente (diade genitore-bambino). La relazione si fonda sulla parola e questa può essere percepita solo attraverso l'ascolto. Nel corso di questa ricerca proprio l'ascolto è stato portato alla luce in diversi momenti come elemento fondamentale. Come ricercatori una delle riflessioni che possiamo fare è che l'ascolto può permetterci di comprendere i vissuti dei soggetti, di esplorare la loro esperienza e di cogliere le zone d'ombra che andrebbero maggiormente indagate.

Tuttavia, crediamo che questo tipo di ricerca sia essenziale soprattutto per gli infermieri ed i medici. Infatti, se, come descritto da Mortari, prendersi cura significa aiutare l'altro a dare senso al proprio esserci, l'ascolto del bambino e del genitore deve diventare una delle strategie per far fiorire di senso la propria quotidianità in quanto persone che hanno cura. Proprio come clinici, infatti, ascoltare l'altro può diventare la migliore occasione per ritrovare il senso del nostro agire e supportarci nell'importante compito del prendersi cura.

Riferimenti bibliografici

- Cohen, E., Kuo, D., Agrawal, R., Berry, J., Bhagat, S., Simon, T., et al. (2011). Children with medical complexity: An emerging population for clinical and research initiatives. *Pediatrics*, 127, 529-538.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Eder, D., & Fingersone, L. (2001). Interviewing children and adolescents. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (eds.), *Handbook of interview research. Context and method* (p. 181-201). Thousand Oaks: SAGE.
- Erlandson, D., et al. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park: SAGE.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Guba, E. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Kelly, A.E. (2004). Design research in Education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Knupfer, A. (1996). Ethnographic studies with children. The difficulties of entry, rapport, and presentation of their words. *Qualitative studies in education*, 2, 135-49.
- Latour, J., Goudoever, J. V., Duivenvoorden, H., Albers, M., & al. (2011). A qualitative study exploring the experiences of parents of children admitted to seven Dutch pediatric intensive care units. *Intensive Care Medicine*, 37(2), 319-25.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Mortari, L. (2014). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e Pensieri di cura*. Milano: Mc Graw Hill.
- Rennick, J., Lambert, S., Childerhose, J., & al. (2011). Mothers' experiences of a Touch and Talk nursing intervention to optimise pain management in the PICU: a qualitative descriptive study. *Intensive Critical Care Nursing*, 27(3), 151-157.
- Tarozzi, M., & Mortari, L. (2010). *Phenomenology and human science research today*. Bucharest: Zeta books.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.